VYGOTSKI:
SU LEGADO EN LA INVESTIGACIÓN
EN AMÉRICA LATINA

Compilado por:
Dra. Wanda Rodríguez Arocho
Dra. Maurizia D' Antoni
M.Sc. Victoria González García

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

INIE
Instituto de Investigación en Educación

370.152 V996v	Vygotski: su legado en la investigación en América Latina / Maurizia D'Antoni (Compiladora). -- 1ª ed. -- San José, C.R. : INIE, 2016. 182 p. ; il. ; 23 cm. -- (Colección Yigüirro) ISBN 978-9968-527-38-5 1. PSICOLOGIA DEL APRENDIZAJE 2. VYGOTSKI, LEV SEMENOVICH, 1896-1934 3. INVESTIGACIÓN 4. AMÉRICA LATINA I. Maurizia D'Antoni (Compiladora). II. Título. III. Serie.

Comité editorial:
Dra. Wanda Rodríguez Arocho
Dra. Maurizia D' Antoni
M.Sc. Victoria González García

Revisión Filológica
Licda. Jenny Salas Moya

Diseño Gráfico:
Alejandro Vílchez Barboza

DOCENCIA UNIVERSITARIA

Este proyecto contó con la colaboración del Departamento de Docencia Universitaria

TABLA DE CONTENIDOS

Prólogo.....7

De las dificultades de predecir: el fracaso escolar
en los enfoques socio culturales 09
Ricardo Baquero

El legado de Vygotski a la investigación psicoeducativa
y su proyección en América Latina 25
Wanda C. Rodríguez Arocho

La educación como vivencia, diseño
y escenario histórico-cultural: 51
María C. Chavarría-González, Cynthia Orozco-Castro, Isaac Vargas-Herrera

Teoría *queer* y teoría *crip*: reflexiones teóricas
en relación con el ámbito educativo..... 77
Daniel Fernández Fernández

Déficit de atención, educabilidad y prácticas escolares.
Críticas desde una mirada vygotskiana 93
Eduardo Bolaños Mayorga

Interfaces de usuario no tradicionales como instrumentos de mediación en
el proceso de alfabetización de estudiantes con capacidades intelectuales
diferentes 111
Janio Jadán-Guerrero, Luis A. Guerrero

Rutas para la formación docente en la educación superior, en un contexto
latinoamericano y desde un enfoque histórico cultural 129
Maurizia D' Antoni

La transdisciplinariedad, el enfoque histórico cultural y la experiencia del
Centro de Estudios Universitarios Arkos 149
Victoria González García

PRÓLOGO

La trayectoria del pensamiento de Vygotski en el abordaje del fenómeno educativo es transcendental en el mundo contemporáneo por las pretenciones del análisis crítico y sociocultural. La obra que se presenta es testimonio de lo señalado, dado que contiene un conjunto de contribuciones teóricas y de experiencias que muestran el amplio espectro de sus alcances, tales como: discursos políticos, análisis de prácticas pedagógicas, comprensión de procesos de aprendizaje, valoración de la construcción del conocimiento científico, diversidad sexual y vivencia de la corporalidad, formación docente, educación superior, entre otros.

La comunidad académica se nutre de las posibilidades que ofrecen sus planteamientos al diálogo, a la situación de las discusiones en el contexto y a la historicidad de los procesos socioculturales. Estas "categorías" forjan una mirada cuestionadora y holística para la comprensión de los problemas estudiados o por tratar.

El pensamiento Vygostkiano genera rupturas en las tradiciones de pensamiento cognoscitivistas y nos invita a repensar el lugar de las interacciones sociales, la historia, los vínculos afectivos y relacionales, entre otros, los cuales nos recuerdan el papel de la historicidad y de la intersubjetividad de nuestro actuar. Estos posicionamientos teóricos nos brindan la oportunidad de considerar a la utopía, en su significado más prístino, como un horizonte de posibilidad de transformación en tanto práctica, discurso y sentido que invita a la liberación y a la transgresión.

Desde la experiencia educativa, este movimiento afina las perspectivas de análisis y de comprensión de los problemas que emanan del sistema, de las políticas, de las concepciones y de las creencias de quienes forman parte del quehacer escolar, de la percepción de la comunidad y de la sociedad con respecto a la acción educativa y al conocimiento crítico de sus implicaciones en la vida cotidiana.

De esta manera, deseo invitar al público a leer estos ensayos, a reflexionar sobre sus ideas y a repensar su propia práctica.

Jacqueliine García

DE LAS DIFICULTADES DE PREDECIR: EL FRACASO ESCOLAR EN LOS ENFOQUES SOCIO CULTURALES

DR. RICARDO BAQUERO

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

RESUMEN

Este trabajo aborda el "legado" vygotskiano respecto a temas que se juzgan relevantes para la psicología educacional de nuestro tiempo. El objetivo es discutir sobre las consecuencias de las tesis vygotskianas acerca de las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y enseñanza. Interesa en particular analizar el impacto de las prácticas de escolarización sobre el desarrollo. El artículo propone, en primer término, una descripción y análisis de la categoría de ZDP; en segundo lugar, describe las consecuencias posibles de este análisis para el abordaje del "fracaso escolar masivo"; finalmente, describe las dificultades teóricas y prácticas para producir predicciones detalladas sobre la vida escolar futura de los alumnos así como sus posibilidades de aprendizaje.

ABSTRACT

This article is about the Vygotskian "legacy" concerning relevant topics for the educational psychology of our time. The objective is to discuss about the consequences of Vygotskian theses regarding the interrelation between learning, development and teaching. Particular attention is given to the analysis of the impact of schooling practices on the development. The article first proposes a description and analysis of the category of ZDP. Second, it discusses the consequences of the analysifs for the account of the "massive school failure". Finally, it argues about the theoretical and practical difficulties to produce detailed predictions about the future school life or pupil's possibilities of learning.

INTRODUCCIÓN

Un terreno dentro de los trabajos psicoeducativos donde podemos constatar la potencia de ciertas hipótesis vygotskianas, sumado a sus desarrollos posteriores o actuales, es el que permite vislumbrar ya no sólo la naturaleza socio-cultural de los procesos de desarrollo, incluyendo las marcas específicas que situaron las prácticas de escolaridad modernas, sino, también, su carácter político. En sentido estricto, los Enfoques Socio Culturales (ESC) pueden otorgar herramientas para comprender la especificidad de los procesos de desarrollo situado, de las prácticas de escolarización y de los mismos abordajes y prácticas psicoeducativos en uso, contemplando la naturaleza política de sus efectos.

Esto no resulta un tema menor, toda vez que muchos de los usos y prácticas psicoeducativos han tenido efectos serios sobre las poblaciones escolares, pero su discurso y sus propias prácticas se han vestido en muchas ocasiones de ropajes técnicos o pseudotécnicos, ocultando en cierta forma la ambigüedad de los fenómenos que enfrentamos y las alternativas y voces posibles para comprenderlos. Como ha mostrado Mehan (2001) en su clásico estudio de casos sobre las "políticas de representación", las voces psicológicas poseen una fuerza y poder de opacar otras, como ocurre ante las decisiones críticas como la derivación de alumnos al circuito de la educación especial. El discurso y prácticas "psi" poseen un poder considerable en la definición de criterios de normalidad/anormalidad y en cierta forma en la generación de las identidades que nomina, como la del propio alumno "deficitario".

En tal sentido, el legado vygotskiano nos permitiría poner bajo sospecha el modo naturalizado con que se conciben tanto las prácticas escolares modernas, altamente normativas, como las propias prácticas psicoeducativas que asumen con rapidez cierto carácter "compensador" de alumnos deficitarios, con poca consideración hacia las relaciones de inherencia existentes, como se dijo, entre prácticas educativas/escolares y procesos de desarrollo. Como sabemos, la posibilidad de leer el fracaso escolar de tipo masivo, que afecta una porción considerable de la población escolarizada, sobre todo de sectores populares, de un modo alternativo, implica poder analizarlo de forma situada, como emergente de las relaciones de la población de alumnos con las prácticas escolares y no reducirlo a una suerte de suma de fracasos individuales.

Es decir, la ruptura que juzgamos crítica obedece a aquella relativa a las unidades de análisis de la explicación psicológica del desarrollo y los procesos de aprendizaje, particularmente en contextos de tipo escolar. Utilizaremos, en primer término, como organizador de estos temas, las implicancias y ciertos usos que ha tenido la categoría de Zona de Desarrollo Próximo. Luego ensayaremos algunas conclusiones provisorias.

UNA VEZ MÁS LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO Y LAS UNIDADES DE ANÁLISIS

Un ya clásico texto de Valsiner y van der Veer (1993) acerca de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo, otorgaba interesantes pistas acerca de ciertos temas nodales que nos presenta el legado vygotskiano para la comprensión del desarrollo y los efectos o relaciones que guardan, en nuestro caso, con las prácticas educativas/escolares. Como ha mostrado Chaiklin (2003) más recientemente, la categoría posee resonancias y ligazones variadas en la propia obra vygotskyana y es claro, sobre todo, que ha sido objeto de usos muy diversos en el campo psicoeducativo, en múltiples casos con un tratamiento superficial de la categoría o poco ligado a las tesis de la teoría de base. Aun cuando Chaiklin no coincide con el carácter sólo metafórico o heurístico de la categoría, como interpretan Valsiner y van der Veer (1993), coincide, sin embargo, en la necesidad de precisarla conceptualmente en el propio marco vygotskiano y ser rigurosos y prudentes en su uso algo laxo o extendido que la homologa, por ejemplo, a la idea de “andamiaje” o “enseñanza asistida”.

Lo que Valsiner y van der Veer (1993) logran mostrar ya hace más de 20 años es una suerte de uso estrecho o más amplio de la categoría, pero no en el sentido de la extensión de sus aplicaciones posibles sino del juego que permitiera su lectura tanto al interior de los desarrollos teórico/prácticos vygotskyanos como, si se me permite, neo vygotskianos. En cierta forma alertan sobre el carácter complejo, algo difuso, de la propia categoría en la obra original, –con algunos rasgos de relevancia que repasaremos– como, sobre todo, alientan a su propio desarrollo en el marco de las elaboraciones contemporáneas. Allí es donde encuentran ejemplificada esta extensión, al momento de la publicación, por ejemplo, en los desarrollos de Wertsch (1998) sobre la acción mediada o de Bárbara Rogoff (1993) y su trabajo sobre los procesos de apropiación y participación.

Desde ya, los tempranos trabajos de Valsiner (Valsiner y van der Veer, 1993) sobre la categoría y su extensión a las nociones de Zona de Libertad de Movimiento y Zona de Acción Promovida, son otro claro ejemplo del trabajo sobre la categoría que proponen y, a mi juicio, constituyen una fértil manera de reflexionar y tal vez operacionalizar, la cuestión de las "situaciones sociales de desarrollo" que junto a la categoría de "vivencia" o "experiencia atribuida de sentido", han dado lugar a lecturas y relecturas de la obra vygotskiana de importantes matices (Baquero, 2012 Chaiklin, 2003; González, 2010; Rodriguez Arocho, 2010; van der Veer, 2007).

Me interesa aquí, particularmente, enfatizar dos cuestiones que pueden inferirse de la lectura de la categoría. Siguiendo el hilván propuesto entonces por Valsiner y van der Veer (1993), por una parte, y coincidiendo con diversos autores, incluida la propia de Chaiklin (2003), se trata de una categoría que expresa en forma gráfica una ruptura en las *unidades de análisis* de la psicología del desarrollo, toda vez que aparecen inescindibles las relaciones entre sujeto y situación y las formas "individuales" que adquiere el desarrollo serán consecuencia o emergencia de esta relación. En segundo término, aparece una cuestión nodal relativa a las posibilidades de predicción del desarrollo en sentido estricto. La propuesta de los autores, con la que modestamente coincido, es que el corolario de las tesis vygotskianas debió llevar a la afirmación del carácter incierto, abierto y no predecible en detalle de los cursos de desarrollo.

Los autores sitúan la formulación de la categoría, como se sabe, algo tardíamente al momento en que, a su juicio, la obra vygotskiana gira hacia los temas de la Paidología de la época, entendida como una suerte de campo interdisciplinario acerca de los estudios de la infancia. Los efectos de este giro se traducirían en un interés específico por el nivel ontogenético de análisis y no ya tan predominantemente microgenético. Es decir, los temas del desarrollo y sus condiciones apar*ecen,* a juicio de los autores, desafiando a Vigotsky a colocar en un mismo crisol varias de las tesis ya desarrolladas que se bocetarían en la categoría de ZDP.

Primera consecuencia de importancia: *el abordaje de los procesos de desarrollo cultural obliga a atrapar la especificidad de la actividad intersubjetiva semióticamente mediada.* No es otra cosa lo que expresa o describe la categoría de ZDP. Aun cuando situemos su origen como dispositivo metodológico vinculado al método de doble estimulación (las interacciones tanto con los objetos como con mediadores semióticos), esto está suponiendo tanto la pequeña y artificial comunidad de entrevistador/entrevistado en la clásica exploración de conceptos artificiales –justamente a nivel

microgenético–, como la más vasta y relevante comunidad de usuarios de una lengua que otorga significaciones no sólo al mundo objetivo sino a la propia actividad en la que se está implicado, cuando se adquiere el habla, ya en un nivel ontogenético de análisis.

En cierta forma, la ZDP expresa una de las unidades mínimas de análisis en la medida en que intentemos atrapar los procesos psicológicos en su origen y en el plano ontogenético. Como recordábamos en otro sitio (Baquero, 2009), Zinchenko (1997) advertía acerca de este requisito a cumplir por una unidad de análisis candidata a atrapar los procesos en su diacronía, es decir, en su carácter longitudinal. En tal dirección, las diversas variantes que han tomado los desarrollos dentro de la denominada Teoría de la Actividad así como los desarrollos neovygotskianos en general, dan cuenta de estos componentes mínimos que ha de tener una unidad de análisis relevante para la explicación del psiquismo humano.

LA ZDP Y EL PROBLEMA DE LA DIRECCIÓN DEL DESARROLLO

Una consideración de importancia es advertir que los enfoques socioculturales como expansión del enfoque vygotskiano y, en verdad, la propia obra vygotskiana, han constituido una ruptura con los modelos naturalizados del desarrollo que se han representado su dirección o rumbo de una manera teleológica y ligada a la naturaleza biológica humana. Aun cuando pueda discutirse si existe en la propia obra vygotskiana cierta cuasi-teleología que ordena los criterios de progreso del desarrollo, estos, en todo caso aparecen como la resultante de múltiples aspectos entre los que predomina un criterio histórico más que biológico (Scribner, 1985).

Veamos un ejemplo. La posibilidad de acceder a formas científicas de pensamiento requiere de la presencia de múltiples componentes. Por una parte, el desarrollo de conceptos espontáneos o cotidianos que, como se sabe, no pueden reducirse a una mera influencia externa, es decir, poseen cierta idiosincrasia subjetiva en las formas que adoptan. Por otra parte, sin embargo, sin la presencia sistemática de formas teórico científicas de pensamiento no se produciría la trabajosa reconstrucción conceptual. Ahora bien, el optimismo acerca de que a la larga, los sujetos tenderán a adoptar formas científicas de pensamiento reconstruyendo las formas cotidianas descansa, a su vez, sobre dos supuestos. Por un lado, cierto optimismo en que la toma de conciencia requerida en la construcción de

las formas científicas de conceptualización, se derramaría, provocando subjetivamente esta reconstrucción en las formas cotidianas. Por otra parte, cambiando del dominio ontogenético al histórico, si bien la historia evolutiva de cada sujeto no marcha *per se* hacia la ciencia, de no mediar las condiciones históricas, sociales, educativas que lo permitan, sí serían estas condiciones históricas las que, en el seno de una suerte de filosofía de la historia marxista, marcharían hacia la producción de ciencia y su acceso crecientemente democrático (Castorina y Baquero, 2005).

Podemos advertir que el optimismo vygotskiano se ha cumplido sólo en parte. Si bien es cierto que la historia produjo un impensado desarrollo de la tecnociencia, no ha sido simétrica su democratización al acceso aunque indudablemente produjo variaciones sustantivas en las formas de vida de las poblaciones (Benasayag, 2013; Engeström, 2008; Sibilia, 2005). Tampoco parece confirmarse el optimismo acerca de la suerte de cambio general que produciría el acceso a las formas científicas de pensamiento en algún dominio. En verdad, buena parte de la producción en la enseñanza de las ciencias tropieza con el duro trabajo de acotar, resituar, reconstruir las ideas previas de los sujetos constatando su extraordinaria supervivencia frente al optimismo por desterrarlas (Carretero y Castorina, 2012; Pozo, 2002).

Retomando nuestra reflexión sobre la dirección de los procesos de desarrollo, en el modelo vygotskiano, por tanto, ya se esboza cierto carácter contingente o, al menos, si alguna *necesidad* se percibe en la dirección de los procesos, tendrá que ver más con el optimismo acerca de la evolución de los escenarios sociales en la historia que con la propia ontogénesis en sentido estricto. O, si se quiere, como describimos, la doble contingencia en la dirección de los procesos de desarrollo radica en los escenarios sociales y en los escenarios educativos ofrecidos a los sujetos en su diversidad.

Matusov (2008), hace ya unos años, planteó provocativamente que la matriz teórica marxista vygotskiana, tanto del propio vigotsky como la de parte de la comunidad académica vygotskiana que conservaría tal núcleo duro marxista, conllevaría cierta teleología y criterios de progreso que juzga asociados a la clásica noción de punto crítico en los procesos de desarrollo cultural. Precisamente los hallazgos técnicos, el acceso a la escritura, etc. constituirían tales puntos críticos. El problema que Matusov (2008) plantea y cuya vigencia es indudable más allá de compartir o no su caracterización de la supuesta base marxista de las implicaciones, es si se concibe las variantes en el desarrollo como formas diversas posibles o como grados en una escala a alcanzar idealmente.

Cualquiera fuera el caso, el punto de partida de todo pensamiento contemporáneo sobre el desarrollo debe hacerse cargo de su multi direccionalidad, de sus variaciones de ritmo y rumbo. Parados en un paradigma vygotskiano debemos, sin duda, atender al carácter eficaz de las prácticas sociales y particularmente pedagógicas en la producción de los rumbos deseados o impensados. La posibilidad, al fin, que hemos planteado en otros sitios, de concebir a las prácticas pedagógicas como prácticas de gobierno del desarrollo, en un sentido foucaultiano (Baquero, 1996).

En un nivel capilar de análisis será precisamente en la ZDP donde, como anticipábamos, uno encuentre descriptos los mecanismos de producción de desarrollo o, con mayor precisión, de su dirección. La concreción de las prácticas de gobierno mencionadas. La distinción ya clásica de Valsiner (1987) acerca de la Zona de Libertad de Movimiento y la Zona de Acción Promovida –y los procesos de canalización del desarrollo–, así como la propuesta por Chaiklin (2003), entre ZDP "objetiva"–que tiene un carácter normativo y se vincularía a las "situaciones sociales de desarrollo"– y "subjetiva", hablan, me parece, de este carácter político, al fin, de las prácticas pedagógicas en la ZDP. El redescubrimiento de la misma categoría vygotskiana de "situación social de desarrollo" puesta ahora, como propone Chaiklin (2003) en relación a la ZDP, salva a ésta, en parte, de la divulgada caricatura de lo social reducido a prácticas diádicas e instruccionales.

SOBRE LECTURAS DE LA CATEGORÍA DE ZDP: DEL INDIVIDUO AUXILIADO AL SUJETO EN SITUACIÓN

Una de las maneras clásicas de leer la categoría de ZDP ha sido la de ponderar su uso original dentro de la paidología que llevaba a Vigotsky a la crítica a los procedimientos en uso para evaluar la competencia intelectual de los sujetos y mostraba los límites de las pruebas de CI. La larga literatura a que dieron lugar los trabajos sobre evaluación dinámica son expresión de esta lectura privilegiada en los trabajos académicos y en las prácticas profesionales. Muchos de estos usos no guardan necesario compromiso con las tesis centrales del modelo vygotskiano, fundamentalmente en lo que hace a la variación drástica de las unidades de análisis. Puede concebirse la idea de un "individuo auxiliado" – y aún andamiado– vs la idea de *un sujeto en situación*, como demandarán otras lecturas de la categoría enmarcadas en desarrollos teóricos atentos a la centralidad de la variación de unidades de análisis que venimos indicando. Es decir, puede concebirse el papel traccionante o desafiante de la interacción con otros, pero atribuirse

al propio sujeto las claves principales en la responsabilidad del cambio cognitivo, conservar, al fin, cierta inercia del individuo –auxiliado– como unidad de análisis, algo que lleva por momentos a referir a la ZDP como un atributo subjetivo más que como una propiedad de las interacciones (Baquero, 2006).

En cierta forma, esta posible interpretación sigue presente en la que podría describirse como una segunda manera de referir a la categoría de ZDP, esta vez, como usos más atentos a las propiedades de las interacciones susceptibles de producir buenos aprendizajes. Como mencionamos, tal parece ser el caso de los usos de la categoría o dispositivos tipo andamiaje o el paradigma de la "ayuda ajustada" (por ej. Onrrubia, 1995). Sin duda, ambas maneras de interpretar la categoría de ZDP con sus énfasis relativos, han sido prolíficas a la hora de ensayar, por ejemplo, estrategias de estimulación evolutiva, como en el primer caso y estrategias didácticas en el segundo. No se trata aquí de una valoración de sus producciones sino de un análisis del tipo de uso realizado de la categoría y las connotaciones que esto posee. Es más, para autores como van der Veer (2007) probablemente ambos usos se encuentren, con respecto a otros, en mayor armonía o continuidad con los desarrollos vygotskianos.

En esta segunda perspectiva, entonces, quedarían resaltados, a mi juicio, los procesos de interacción que facilitan o promueven aprendizaje, por sobre la idea de la ZDP como atributo subjetivo. Es decir, aparece descripta o en uso como formas de interacción que facilitan en mayor o menor medida la producción de *aprendizajes*. Destaco aquí tanto la promoción de *aprendizajes* como el hecho de que el foco parece estar puesto entonces en las formas de *interacción* que se juzgan apropiadas.

En tercer lugar, nos parece importante advertir acerca de las posiciones que parten de dos bases a mi juicio diferenciales. Por una parte, como ya he insistido, conciben como una cuestión crucial partir de unidades de análisis molares que en cualquier caso exceden al individuo. En segundo término, son posiciones que, en sentido estricto, parecen referir a procesos de *desarrollo*, de los que harán parte sin duda los procesos de aprendizaje, como queda claro en la formulación vygotskiana original. Ahora bien, estos procesos de desarrollo parecen entenderse de una manera múltiple que excede los procesos cognitivos y acercan las posturas a la producción de formas de subjetividad específicas. Tal multiplicidad implica la imposibilidad de reducir los procesos ni escindirlos en su complejidad y singularidad.

Esto implica que el desarrollo sea concebido, con variantes de acuerdo a la elección de unidades de análisis que se formule, como cambios en las formas de comprensión y participación en actividades culturales específicas que promueven desarrollos específicos. La ZDP describiría los sistemas de relaciones que se producen en la participación cambiante de los sujetos. Estas ideas toman claridad si se piensa, por ejemplo, en los desarrollos de Bárbara Rogoff (1997) y su caracterización de los niveles de análisis posibles de los eventos tomados como unidades de análisis. Fenómenos como la participación guiada o incluso los de apropiación participativa son claramente ilustrativos de este esfuerzo por no reducir la complejidad de los procesos de desarrollo/aprendizaje, no escindirlos de los sentidos de la propia actividad o evento ni dicotomizar los procesos individuales y sociales.

En el marco de la teoría del aprendizaje por expansión de Engeström (2008) encontramos otro ejemplo acerca del esfuerzo por no reducir los procesos subjetivos a "contextuales", pero por otra parte, tampoco escindir tales procesos subjetivos de las propiedades situacionales de las que son sin duda parte. La interesante y prolífica discusión en torno a la categoría de agenciamiento ilustra los desafíos para caracterizar las complejas relaciones entre sujeto y situación. La Zona aparece como una metáfora compleja en la descripción de los sistemas de actividad interrelacionados y cambiantes, donde la "doble estimulación" es comprendida como una posibilidad de resignificar o crear nuevos medios de mediación en territorios poblados y marcados por la experiencia social, nunca entendida como un espacio vacío a completar o una suerte de estadios o escalones a alcanzar (Engeström, 2009).

LA PREDICCIÓN SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APRENDER: UNA TAREA RIESGOSA Y PARADOJAL

Finalmente quisiera poner en uso parte de lo desarrollado hasta aquí, en el análisis de los fenómenos de Fracaso Escolar Masivo (en adelante FEM) y la triste discusión instalada en la región sobre la "educabilidad" de los alumnos de sectores populares. Particularmente quisiera trabajar sobre la *aparente paradoja que constituye el hecho de que nuestros pronósticos escolares psicoeducativos suelen cumplirse y, sin embargo, teóricamente pareciera que estamos impedidos de obtener tal certeza sobre el curso del desarrollo futuro de los sujetos* (Baquero, 2014).

Es allí donde parece importante diferenciar entre *acuerdos referenciales* con respecto tanto a qué denominar FEM, como a la constatación de una predicción cumplida, de lo que podríamos denominar acuerdos –o desacuerdos– en el plano de la *significación* o comprensión/explicación de estos fenómenos.

Se han descripto ciertas concepciones clásicas con respecto al FEM. Recordemos que podemos diferenciarlo de los trastornos o dificultades de aprendizaje eventuales que puedan aparecer en sujetos particulares, porque el agregado de "masivo", como bien ha propuesto Lus (1995), obliga a considerar una población escolar determinada y entender que el "fracaso" se expresa en una porción considerable de ella, difícilmente atrapable en la lógica habitual de una suma de fracasos individuales.

Precisamente una primera concepción reconocible, como se sabe, la constituye la que suele denominarse "médico-clínica" o "patológica-individual". Las razones del fracaso se buscan en los individuos/alumnos, generalmente en su naturaleza dañada –recuérdese las epidemias de Disfunción Cerebral Mínima o dislexia; hoy las tenemos de ADD– que expresaría un déficit, en este caso orgánico que portarían. No por clásica esta hipótesis ha perdido vigencia. Entre las varias objeciones a plantear, la primera concierne al tipo de explicación ensayada centrada en la naturaleza descontextualizada de un individuo y reducida a algunos aspectos de su subjetividad. Es decir, se opera una doble reducción: *al* individuo como unidad de análisis última de la explicación del no aprender y *del* individuo en tanto se ponderan usualmente aspectos particulares del sujeto (afectivos, intelectuales, madurativos, etc.) perdiendo sus multiplicidades (Benasayag, 2013).

Una segunda concepción sobre el FEM merece una especial advertencia. Esta concepción nos dice que las razones del fracaso no hay que buscarlas, al menos no privilegiada o primeramente, en la naturaleza biológica de los niños sino en su condición u origen social. Es decir, las razones del no aprender radicarían en las conocidas y duras condiciones de vida de los niños y jóvenes de sectores populares que los llevarían a carecer de herramientas que se juzgan necesarias para cursar una escolaridad exitosa. Es así que desde los problemas nutricionales, que se solapan con la primera concepción, al pobre capital cultural o la posesión de un "código restringido", en los diversos usos que se hacen de las teorías sociológicas, explicarían el no aprender.

Convengamos que esta segunda concepción resulta seductora para el sentido común. Desplaza la mirada, al menos por un momento a veces breve, de los problemas "orgánicos" a los "sociales" de los alumnos y ofrece así

una pseudo explicación social del FEM que parece eludir la controvertida explicación patologizante. Sin embargo, lo que no elude esta concepción, como ha mostrado Lus (1995), es que suscribe al fin la misma *hipótesis de déficit* que portan los sujetos como explicación del FEM. Lo que ha cambiado es que de cerebros inadecuados pasamos a considerar familias, orígenes sociales, modos de habla, inadecuados. Inadecuaciones, esto es lo importante, que portan los sujetos a título individual frente a una lógica escolar que no aparece aún en escena en la explicación del no aprender.

Aparecen ya presentados puntos clave para comprender la naturaleza de una tercera concepción que en forma simplificada insiste en comprender el fenómeno del FEM en la interacción de los niños/alumnos con la escuela. Aparece aquí la escuela, componente curiosamente no ponderado en la gran mayoría de indagaciones acerca de las razones del no aprender justamente en la escuela. Afirmo que la segunda concepción constituye una pseudoexplicación en la medida en que en verdad adopta o formula descripciones poblacionales ligadas al rendimiento académico en búsqueda de correlaciones previsibles que no constituyen una explicación en sentido estricto. Ante el encuentro de cierta correlación entre origen social de los alumnos y rendimiento académico, con frecuencia, como ha señalado con agudeza Charlot (2008), se abusa de la metáfora del "origen social" transformándolo en un principio causal del fracaso. Esto ignora no sólo las necesarias mediaciones que expliquen la correlación encontrada –que no se autoexplica– sino también, la obvia heterogeneidad tanto de situaciones de pobreza como de lo que denominamos "fracaso escolar" y de las razones múltiples que pueden encontrarse en la explicación de los bajos rendimientos.

Ciertos acuerdos referenciales pueden conservarse: hay muchos alumnos que no aprenden y muchos de ellos, pero no todos, provienen de sectores populares. La cuestión en disputa pasa por las significaciones a dar a este fenómeno, las explicaciones ensayadas. La vieja hipótesis de déficit nos circunscribe a un nivel de explicación centrado en un individuo descontextualizado. Lo que recordábamos encontraba Mehan (2001) en el discurso y prácticas psicológicas cuando está en disputa el diagnóstico y pronóstico de los aprendizajes de los sujetos. Precisamente un punto crítico en el legado vygotskiano ha sido el de la ruptura con respecto al pensamiento sobre la explicación psicológica y las unidades de análisis a considerar. En primer término, como se sabe, Vigotsky (1995) adopta una perspectiva de explicación por unidades versus factores agregados y, en segundo término, las unidades de análisis propuestas, presumen las relaciones de inherencia entre sujeto y situación.

Hemos sostenido que las pseudoexplicaciones del FEM centradas, al fin, en atributos del alumno escindidos de los escenarios escolares, no ponderando sus particulares prácticas normativas y normalizadoras sobre la expectativa de ritmos y logros por edad, perpetran una "falacia de abstracción de la situación", en tanto escolar (Baquero, 2014). Los contextos escolares lejos de constituir espacios naturales para aprender han sido históricamente concebidos y poseen prácticas y efectos normalizadores indudables. Entre ellos, como sostiene Mehan, el de configurar la identidad de "alumno en problemas", "anormal", etc. La escolarización masiva moderna ha situado a la población de niños en posición de *infantes*, es decir, de alumnos, una posición de docilidad, no autonomía, gradualidad en el acceso a los saberes, que curiosamente entra en colisión no sólo con los propios objetivos educativos declamados sino con las vivencias cotidianas de muchos de los estudiantes en los contextos extramuros (cf. Baquero y Lucas, 2015).

El análisis ensayado de la categoría de ZDP, con sus variantes actuales, nos llevó a la importancia de atender al giro, precisamente, en las unidades de análisis asumido en su formulación. Recordemos que en varias de las lecturas de la categoría se reconoce el carácter normativo de las situaciones sociales que promoverán desarrollo (Chaiklin, 2003), o bien el carácter activo de las prácticas de crianza y educativas en la promoción de ciertas formas de desarrollo (Valsiner, 1987) o el carácter inevitablemente conflictivo de los cambios que se produzcan en el territorio de la ZDP (Engeström, 2009). Lecturas compatibles, sin duda, con interpretar la producción de ZDP en las prácticas escolares, en forma situada.

Desearía formular una última cuestión sobre el punto de la paradoja de los pronósticos psicoeducativos que se confirman. Primero, es bueno recordar una observación sumamente interesante de Valsiner y van der Veer (1993) en el trabajo clásico ya citado sobre la ZDP. Los autores afirman, luego de un minucioso análisis, que el propio Vigotsky, manteniéndose fiel a su visión marxista del mundo, debiera haber concluido acerca del carácter inherentemente incierto –no predecible en detalle– del desarrollo futuro. Con mayor precisión los autores indican algo que entiendo se desprende del carácter relacional de la categoría. Afirman que Vigotsky hubiera tenido que confesar que el desarrollo próximo de los sujetos no puede ser predicho, toda vez que es el resultado de la interacción del niño y el contexto social. Este contexto, variable sin duda, forma parte de la "síntesis" del, para los autores, "impredecible" desarrollo de las funciones psicológicas (p.48).

Creo efectivamente que no pueden efectuarse pronósticos precisos sobre el desarrollo futuro sobre la base de un corte sincrónico del estado

de los sujetos y contextos, precisamente porque el desarrollo futuro se produce en la diacronía de una combinatoria de situaciones, actividades intersubjetivas, trabajo intrasubjetivo, presencia de mediadores novedosos o resignificados, imposible de prever en detalle. Por si no se comprende aún, el desarrollo futuro aparecía en la obra vygotskiana ligado al problema del libre albedrío (Valsiner y van der Veer, 1993), a la libertad humana. No se trata de un problema psicotécnico sino del riesgo de una concepción determinista de la vida humana; vida humana determinada sea por sus atributos individuales o por la cosificación de las relaciones sociales.

Si nuestros pronósticos psiscoeducativos se cumplen con tanta frecuencia, sobre todo los negativos, no es como se piensa una buena noticia para nuestro instrumental diagnóstico. Es, en verdad, la mala noticia de que los escenarios escolares tienen escasos grados de libertad en las posibilidades de ofrecer combinatorias felices frente a la diversidad de sujetos. Este "encapsulamiento", usando la expresión de Engeström (1991), es el que explica que los pronósticos se cumplan. Pronósticos que deberían explicitar las condiciones de su concreción a futuro: 'estos alumnos no aprenderán', 'en los tiempos, modos de trabajo y ritmos esperados por la escuela', ya que la misma 'no modificará de modo sustantivo sus prácticas'. Sólo bajo esta lógica la predicción se cumple y con frecuencia.

El problema, como vemos, se desliza de uno psicotécnico a uno claramente político. Una virtud indudable del legado vygotskiano ha sido el de poner al desnudo el carácter no natural, histórico, por tanto político, de los contextos de producción de desarrollo subjetivo.

REFERENCIAS

Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación: Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco*, 16, 123–151.

Baquero, R. (2009). ZDP, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educacional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1–26.

Baquero, R. (2012). Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico. M, Carretero y J, Castorina (eds). En *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Buenos Aires: Paidós.

Baquero, R. (2014). Notas sobre el aprendizaje escolar; Ponencia La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana. IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá.

Baquero, R y Lucas, J. (2015) The paradoxes of an autonomous student: Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools. Por B, Selau, R, Castro (Orgs.). En *Cultural-Historical Approach: Educational research in different contexts*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 37-61.

Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*, Buenos Aires, Argentia: Topía.

Carretero, M, Castorina J. A. (Comp) (2012). *Cambio conceptual: Desarrollo Cognitivo y Educación*, Argentina: Paidós.

Castorina, J. A, Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky.* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Chaiklin, S, (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Theory of Learning and School Instruction. Por A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev y S. M. Miller (Eds.), En *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. (39-64). Cambridge: Cambridge University Press.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber.* Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, 1(3), 243-259.

Engeström, Y. (2008). *From teams to knots:* Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (2009).The Future of Activity Theory: A Rough Draft. Por A, Sannino, H, Daniels, K, Gutierrez (Eds.). En *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

González, F. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: Un camino hacia una nueva definición de subjetividad, *Revista Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*, Paidós: Buenos Aires.

Matusov, E. (2008). Applying a Sociocultural Approach to Vygotskian Academia: Our Tsar Isn't Like Yours, and Yours Isn't Like Ours, *Culture & Psychology,* 14(1), 5-3.

Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. Seth Chaiklin y Jean Lave (comps). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires: Amorrortu.

Onrubia, J. (1995). Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas. Por C, Coll, E, Martín, T, Mauri, M, Miras, J, Onrubia, I, Solé, A, Zabala. En *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Pozo, J. I. (2002). La adquisición de conocimiento científico como un proceso de cambio representacional, *Investigacoes em Ensino de Ciencias,* 7(3), 245-290.

Rodriguez Arocho, W. C. (2010). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: reflexión en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev. S. Vygotski. Por S. Aburto Morales y C. Meza Peña (Eds.). En *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques*: 73-92. Monterrey, México: Universidad de Nuevo León.

Rogoff B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Paidós, Barcelona.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. Por Wertsch, James; del Río, Pablo y Alvarez, Amelia (Eds.) En *La mente sociocultural.* Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Scribner, Sylvia, (1985). Vygotsky's uses of history.Por J, Wertsch (Ed.). En *Culture, Communication and Cogn*ition. New York: Cambridge University Press.

Sibilia, P. (2005). *El hombre postorgánico*: Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky*. London, England: Continuum International Publishing Group.

Valsiner, J. (1987). *Culture and the development of children's action*. Chichester, England: Wiley.

Valsiner, J. y Van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. Por R, Cocking, A, Renninger. (Eds.). En *The development and meaning of psychological distance*: 35-62. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Vigotsky Lev (1931/1995) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En Vigotsky Lev *Obras escogidas* (Tomo III). Madrid, España: Visor-MEC.

Wertsch, J, (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford.

Zinchenko, V. (1997). La psicología sociocultural y la teoría psicológica de la actividad: revisión y proyección hacia el futuro. J, Wertsch, P, del Río, A, Alvarez. (Eds.). En *La mente sociocultural.* Aproximaciones teóricas y aplicadas. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje

EL LEGADO DE VYGOTSKI A LA INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA Y SU PROYECCIÓN EN AMÉRICA LATINA

WANDA C. RODRÍGUEZ AROCHO,PH.D.

CATEDRÁTICA (JUBILADA)
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

La magnitud de la contribución teórica de Vygotski con su explicación de la sociogénesis de las funciones psíquicas superiores y la atención que ha recibido es una de las múltiples razones que explican por qué otros aspectos de su obra han sido desatendidos, como es el caso de sus aportes a la investigación como práctica para construir conocimiento. Esto, no obstante, resulta irónico cuando se considera que su contribución teórica emerge en el contexto de un análisis crítico de las producciones teóricas de la psicología en su relación con los métodos de investigación que le dan origen y luego las consolidan como marcos de referencia para entender y explicar lo que se observa. La propia obra de Vygotski es testimonio de que conceptuó como unidad el quehacer investigativo y la construcción teórica. Como ha ocurrido con otras dimensiones de su obra, ha habido selectividad, omisiones y sesgos en su divulgación e interpretaciones que reflejan complejas dinámicas históricas, culturales y socio-políticas.

Este trabajo tiene dos propósitos. El primero es reivindicar el lugar que Vygotski dio a la investigación en la construcción de su explicación de la sociogénesis de las funciones psíquicas superiores. Para lograr este propósito resumiré brevemente los aspectos centrales de su legado a la investigación. El segundo propósito es compartir información de una investigación en progreso cuyo objetivo es documentar y sistematizar información con respecto a la proyección de ese legado en América Latina. Dado que la investigación está en progreso, es imposible en un trabajo de este tipo cubrir en detalle los hallazgos para esta vasta región geográfica. El principal criterio de selección fue la visibilidad de los trabajos en bases de datos en internet y la frecuencia con que son citados en textos académicos y profesionales. Me propongo hacer un esfuerzo por conseguir amplitud y profundidad en el tratamiento de esta información. En este esfuerzo he optado por catalogar dicha investigación como psicoeducativa, en lugar de psicológica o educativa por separado. Ello se justifica a partir de la relación de unidad que Vygotski postuló para los procesos de educación y desarrollo.

EL LEGADO DE VYGOTSKI A LA INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

El legado de Vygotski a la investigación psicoeducativa ha sido un aspecto de su obra mucho menos trabajado que su legado teórico y las aplicaciones que derivan del mismo, principalmente en el campo de la educación. Ese es un hecho constatable cuando se examina la cantidad de publicaciones sobre su obra desde que comenzara su difusión en Occidente a comienzos de la década de 1960 y se precisa cuántas de ellas tocan temas como filosofía y sociología de la ciencia, críticas a los métodos de investigación psicológica y su propuesta para una aproximación de mayor complejidad al objeto de estudio de la psicología. Esta situación parece estar en proceso de cambio, según sugieren algunos trabajos contemporáneos que se insertan en un movimiento por problematizar sesgos y omisiones en el tratamiento de la obra vygotskiana (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001) y rescatar su legado a la investigación. (Dafermos, 2015; Daniels, 2008; Gerdler y Claylor Shields, 2008; González Rey, 2011; Ratner, 1997; Rodríguez Arocho, 2008ab, 2011)

Hasta hace relativamente poco tiempo el legado de Vygotski a la investigación había sido invisibilizado o tratado tangencialmente en las discusiones de su obra. Aunque la falta de reflexividad histórica en el tratamiento de dicha obra y los sesgos en la selección y manejo de temas han sido denunciados con contundencia por algunos estudiosos de la obra vygotskiana (Ageyev, 2003; Elhammoumi, 2001; González Rey, 2011), la respuesta a las mismas en el campo de estudios vygotskianos ha sido débil y lenta. Esto es preocupante cuando se consideran las consecuencias de estos sesgos y omisiones, como es el caso de la reducción a las capacidades mentales del sujeto a su dimensión cognitiva y la reducción de los determinantes socioculturales de su desarrollo a interacciones cara a cara entre díadas o pequeños grupos en las que el aprendizaje depende de las relaciones entre un adulto o un par más capaz, sustraídos tanto el sujeto como los agentes con los que interactúa de las complejas dinámicas históricas, sociales, culturales, económicas y políticas que los habitan (Rodríguez Arocho, 2014a). También es el caso del lugar de las emociones en la concepción que elaboró sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, las cuales han sido omitidas o minimizadas, a pesar de la centralidad que Vygotski les confirió en la actividad propiamente humana (Rodríguez Arocho, 2014b). Igualmente es el caso de la investigación como actividad para la producción de conocimiento y desarrollo de tecnologías (Daniels, 2008). Este fue un tema que interesó y ocupó a Vygotski desde el comienzo de su carrera profesional.

En dos de sus primeros trabajos académicos, *La conciencia como problema de la psicología del comportamiento (1925) y Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos* (1926), planteó que una psicología que redujera su objeto de estudio a las manifestaciones directamente observables del comportamiento estaba cerrando sus posibilidades de investigar los problemas complejos de la actividad propiamente humana. Dicha psicología tendría que tener la conciencia o la psique como objeto de estudio y, dado que ésta se caracteriza por dinámicas no observables que la orientan y dirigen, los modestos y escasos medios que ofrece para su estudio el experimento clásico son inadecuados. En la elaboración de este argumento se aprecia una dura crítica al reduccionismo, a la confianza en el establecimiento de relaciones casuales lineales sin considerar las complejas y variadas interacciones que dan forma a la actividad observada, a la suscripción a principios universales que privan a la ciencia de explorar formas particulares e individuales y a la confusión entre el nivel descriptivo y el nivel explicativo en la producción de conocimiento. Se aprecia, además, en estos trabajos tempranos la imbricación entre filosofía de ciencia, teorías y métodos de investigación. Este será el tema central de unos de sus trabajos menos citados en la literatura contemporánea, tal vez porque se lee como un análisis de las teorías de la época y sus programas de investigación y no como el tratado filosófico-metodológico que en esencia es. Me refiero a su obra de 1927, *El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica.*

En esta obra encontramos un lúcido análisis de las relaciones entre filosofía, ciencia, sociedad, dinámicas en la producción y divulgación del conocimiento, y nacimiento, muerte y transformación de paradigmas. En dicha obra no sólo elaboró sobre los problemas que el reduccionismo, el empirismo y la experimentación tradicional imponían a la psicología, sino que realizó un análisis de las dinámicas que atraviesan el quehacer científico como actividad humana, históricamente situada, culturalmente mediada y realizada socialmente. La ciencia y la investigación mediante la que se instrumenta no son formas neutrales de buscar un conocimiento que existe fuera de nosotros sino de buscar comprender y, eventualmente, intervenir nuestra realidad social. Su postura epistemológica se resume en la siguiente cita:

> La regularidad en el cambio y desarrollo de las ideas, la aparición y la muerte de los conceptos, incluso el cambio de categorizaciones, etc., todo ello puede explicarse científicamente si se relaciona la ciencia en cuestión: 1) con el sustrato sociocultural de su época, 2) con las leyes y condiciones generales del conocimiento científico, y 3) con las exigencias objetivas que plantea al conocimiento

> científico la naturaleza de los fenómenos objeto de estudio en el estado actual de la investigación. Es decir, en último término, con las exigencias de la realidad objetiva que estudia la ciencia en cuestión." (Vygotski, 1927/1991, p.270)

Esta postura epistemológica atada a la sociología del conocimiento, a la mediación instrumental y semiótica en la formación de la conciencia individual y a la relación entre el lenguaje y el pensamiento, le permitió entender la importancia de los discursos científicos en la construcción del conocimiento. Vygotski destacó el lugar que juega el lenguaje en la construcción de los "hechos" y la forma en que la ideología atraviesa los discursos disciplinares. También problematizó el proceso de seleccionar el problema de estudio y la forma de recopilar e interpretar datos, lo que se incluye en las "observaciones" y lo que se excluye de ellas. Argumentó que en la producción de los sistemas teóricos, lo que aparentan ser meros datos empíricos implican abstracción porque, primero, son seleccionados de una corriente de experiencias y, segundo, son representados en forma verbal o simbólica, lo que implica ineludiblemente una carga semántica. Con este argumento Vygotski apuntó con precisión a unos de los instrumentos más frecuentemente ignorados entre los instrumentos de investigación: el lenguaje. Planteó que el lenguaje es el instrumento del pensamiento y que el lenguaje científico se convierte en herramienta de análisis que debe estudiarse para comprender el alcance y los límites de las operaciones que permite. Subrayó que el lenguaje científico se produce conscientemente bajo la influencia de la historia y la tradición, de la reflexión crítica y de la transformación y creación de términos convenidos en actividades propias de la comunidad científica, como congresos y publicaciones. El trabajo de Kurt Dazinger (1997), *Naming the mind: How psychology found its language*, puede leerse como una investigación que valida esta tesis.

La reflexión filosófica, sociológica, teórica y metodológica temprana de Vygotski influyó de manera decisiva en su reclamo de que la conciencia (y las funciones psíquicas que la conforman) fuera el legítimo objeto de estudio de la psicología y en reconocer la incapacidad de los métodos tradicionales de investigación para dar cuenta de ella. También le llevó a proponer una metodología alternativa para abordar ese objeto de estudio mediante unidades de análisis. Dedicó considerable tiempo y esfuerzo a conceptualizar y aplicar esa metodología. Aunque no podemos abundar en ello, es importante destacar que Vygotski no realizó este proyecto solo sino que se trató de un esfuerzo colaborativo con algunos y algunas de sus colegas y estudiantes y que éstos fueron claves en mantener sus ideas vivas y dar continuidad y elaborar sobre su programa de investigación y

reflexión teórica durante el tiempo que su obra fue proscrita y posteriormente. (Huertas, Rosa & Montero, 1991; Stetsenko y Arievich, 2014; Van der Veer, 2007)

La aproximación metodológica propuesta por Vygotski se caracterizó por su énfasis en el análisis por unidades en lugar del análisis por elementos. Subrayó el imperativo de aproximarse al estudio de estas unidades como sistemas funcionales regidos por las leyes de la dialéctica. Para ello elaboró y utilizó el método genético-experimental como alternativa para el abordaje de funciones psicológicas complejas. Este método combina el análisis clínico con la realización de tareas que demandan actividades cognitivas que son analizadas cualitativamente tomando en consideración el contexto en que se realizan y la relación que se establece entre el sujeto que investiga y el sujeto objeto de investigación. Vygotski señaló como las características definitorias de este método:

> …el análisis del proceso y no del objeto, que ponga de manifiesto el nexo dinámico-causal efectivo y su relación en lugar de indicios externos que disgregan el proceso; por consiguiente, de un análisis explicativo y no descriptivo que vuelva a su punto de partida y reestablezca todos los procesos de desarrollo de una forma que en su estado actual es un fósil psicológico… (Vygotski, 1931/1995, pp. 105-106)

Vygotski elaboró la noción de unidad de análisis para aprehender la complejidad de su objeto de estudio y abogar por un análisis que no redujera en elementos o fragmentara en segmentos inconexos la psique. Vygotski definió la unidad como una categoría que abarca "todas las propiedades fundamentales características del conjunto y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad." (1934/1993, p.19) A lo largo de su obra exploró varias unidades de análisis. Para estudiar el comportamiento general propuso como unidad la actividad instrumental, para estudiar el pensamiento lingüístico (producto de la interacción entre pensamiento y lenguaje) propuso la palabra-significado como unidad de análisis, y para estudiar la integración de personalidad y medio ambiente propuso la vivencia. Es pertinente destacar que subrayó el imperativo de aproximarse al estudio de estas unidades como sistemas funcionales integrados interdependientes regidos por las leyes de la dialéctica. Baquero (2009) se ha ocupado de plantear algunos problemas en el manejo de la noción de unidades de análisis en la investigación y la práctica psicoeducativa.

En la propuesta metodológica de Vygotski se observan aspectos que chocan con el paradigma cartesiano-newtoniano, filosofía de ciencia dominante en

la época y vigente en algunas investigaciones contemporáneas. Al mismo tiempo, se observan aspectos que la acercan a las ideas de Spinoza, particularmente en la concepción monista implicada en el concepto de unidades de análisis. También se aprecian aspectos que la hacen más compatible con lo que en la actualidad se conoce como el paradigma de la complejidad que se contrapone al paradigma de la simplicidad. (D'Angelo, 2008; Morin, 1998; Munné, 1995, 2004, 2005)

La reflexión filosófica, sociológica, teórica y metodológica de Vygotski se nutrió de su estudio de los trabajos seminales de Marx y Engels (Chaklin, 2012; Elhamoumi, 2002, 2006) y de Spinoza (Derry, 2013; Van der Veer, 1984), las principales entre otras influencias. De esa reflexión surge su propuesta para explicar el origen y desarrollo de las funciones psíquicas asociadas con la conciencia. En esa propuesta la psicología y la educación se hacen inseparables. La actividad mental individual es el producto de dinámicas históricas (de la especie y del individuo), de mediaciones culturales (instrumentos y signos construidos creados en el curso de la evolución de la especie y sujeto) e interacciones sociales (que ocurren en contextos específicos y marcan el carácter situado de la experiencia humana). La educación (y los procesos de enseñanza y aprendizaje que implica) tendrá un rol determinante en comunicar y facilitar la comprensión (o la ignorancia) de la historia, los medios culturales y las interacciones sociales que constituyen las condiciones de vida. No es de extrañar, pues, que las concepciones y práctica educativas fueran un interés investigativo en Vygotski (1926), desde antes de apuntar los problemas del modelo reflexológico y alejarse de la influencia que tuvo en los trabajos que realizó entre 1917 y 1924 (Veresov, 1999). Ese interés se mantuvo en las investigaciones realizadas entre 1924 y 1934, con el apoyo de colaboradores y colaboradoras que dieron continuidad a los temas que vinculan las diversas dimensiones del desarrollo humano con la educación. Algunos de esos temas mantienen su vigencia en el panorama investigativo neovygotskiano. (Van der Veer, 2007)

En síntesis, la reflexión filosófica-sociológica-teórica y metodológica tienen un resonante eco contemporáneo, como han apuntado Van der Veer y Valsiner (1991). En ese eco destacan sus argumentos contra el enfoque empirista en la psicología y su argumentación por una ciencia psicológica unificada, su descripción de las dinámicas en la producción científica y en la construcción de teorías, en la que integra filosofía de la ciencia y sociología del conocimiento, y la importancia que concede al lenguaje en la construcción de los hechos. Subrayan el hecho de que las reflexiones y planteamientos de Vygotski en su tratado sobre la crisis de la psicología guardan una impresionante sincronía con las reflexiones y planteamientos

de filósofos de la ciencia cuyos trabajos pueden inscribirse en la corriente post-positivista contemporánea. Citan a Thomas Kuhn, Imre Lakatos, Karl Popper, Norwood Russell Hanson, Paul Feyerabend y Alan Chalmers como ejemplo de autores que, igual que Vygotski, "golpearon las raíces del modelo positivista de registro-inducción" (p. 54). Ya en el dominio propio de la ciencia psicológica habría que agregar a la lista los nombres de Stephen Toulmin, Kurt Danzinger y Sigmund Koch. Este juicio de Van der Veer y Valsiner (1991) es compartido y elaborado por Alexander Asmolov (1998) en su *texto Vygotsky today: On the verge of non-classical psychology* y por Dorothy Robbins (2001) en su trabajo *Vygotsky's philosophy-psychology: A metaphor for language, theory and learning* y en el que coeditó con Anna Stetsenko (2002), titulado *Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present and future.* En su conjunto, estos trabajos destacan el distanciamiento de Vygtotski con cualquier forma de reduccionismo y su cuestionamiento al enfoque cuantitativo puro incapaz de capturar la dimensión cualitativa y singular de la mente humana. Además, toman como punto de partida sus propuestas para elaborar sobre ellas.

LA PROYECCIÓN DEL LEGADO EN AMÉRICA LATINA

La prematura muerte de Vygotski en 1934 dejando su trabajo inconcluso, el tiempo de censura de que fue objeto su obra por el régimen estalinista, el trabajo de bajo perfil que colegas y estudiantes desarrollaron a partir de su obra durante ese período, las dinámicas interpersonales, sociales y políticas que rodearon el redescubrimiento, las lecturas y elaboraciones de su obra en la antigua Unión Soviética (desde 1956 hasta el presente), el descubrimiento, interpretaciones y elaboraciones en los Estados Unidos de América (desde 1962 al presente) y las subsiguientes traducciones y elaboraciones en múltiples idiomas crean un panorama complejo que hace complicada una valoración del impacto del legado a nivel global en la actualidad. Van der Veer (2007) ofrece indicadores de lo complicado de esa valoración cuando apunta que "varias olas de investigaciones de inspiración vygotskiana emergieron en diferentes países en diferentes períodos" (p. 113) y que los investigadores y las investigadoras en diferentes países no siempre estaban conscientes de los trabajos investigativos de cada cual debido a barreras lingüísticas y políticas. A estas complicaciones, hay que añadir la institucionalización de las prácticas académicas en congresos, revistas y libros en que el inglés se ha hecho el idioma privilegiado en el intercambio científico y cuyas reglas de funcionamiento pueden presentar barreras a quienes no dominan ese idioma y a quienes, por razones

principalmente económicas, tienen limitaciones de acceso a los recursos que condicionan la competitividad exitosa en la academia contemporánea.

Hay que considerar que cuando se dice América Latina o Latinoamérica se habla del conjunto de más de una veintena de países geográficamente ubicados en una vasta región que comprende el sur y el centro del continente americano y El Caribe, además de México en América del Norte, en los que se habla castellano, holandés, portugués o francés. Por las razones antes mencionadas, y por la variedad de tradiciones y condiciones en la organización y prácticas de la academia en la región, es imposible abarcar toda la producción de investigación de inspiración vygotskiana. En este artículo me concentraré en las que parecen haber tenido mayor difusión y, presumiblemente, mayor impacto dentro de las fronteras geográficas de los países particulares y aquellos con los que tienen intercambios. Es pertinente señalar que hay una gran coincidencia entre los temas tratados en estos trabajos y los identificados por Van der Veer (2007) en su reseña de la investigación educativa contemporánea de inspiración vygotskiana. Los temas de mayor coincidencia son aquéllos relacionados a la educación y el desarrollo humano. Entre éstos resaltan la zona de desarrollo próximo, las prácticas de enseñanza, la alfabetización, la evaluación de funciones mentales y la educación de personas con necesidades especiales. No obstante, a pesar de estas coincidencias temáticas en investigaciones, procede destacar que hay aspectos particulares a la región en el tratamiento de los mismos. Entre estas particularidades se destacan la criticidad frente a la apropiación descontextualizada de la obra de Vygotsko, una tendencia a la problematización de algunos conceptos y de las formas en que la psicología y la educación los han manejado y la mirada política con diferentes matices. Finalmente, hay que hacer notar que la reseña de Van der Veer (2007) en torno al tema que nos ocupa no considera las producciones de nuestra región ni aquellas producciones en los Estados Unidos de América que se han enfocado en poblaciones latinoamericanas, muchas de ellas realizadas por investigadores e investigadoras de la región.

Lo que sigue es un intento por comenzar a cerrar esa brecha y recordando, con Mario Benedetti, que el sur también existe (1986). Para ello, procede destacar aspectos sobresalientes de algunas producciones investigativas en América Latina. Es pertinente señalar que la connotación de investigación que asumo es amplia e incluye tanto investigación cuantitativa como cualitativa e investigación documental y teórica. Por la naturaleza del trabajo, he optado por agrupar estas producciones por temas. Antes, sin embargo, procede una nota de carácter metodológico. En un trabajo de esta naturaleza es imposible ser exhaustivos, por lo que necesariamente

habrá trabajos que queden excluidos. Lamento esas omisiones, pero el plan es atenderlas en el futuro pues la revisión aquí incluida es parte de una investigación en progreso. Pese a esta limitación, lo que sigue es un ejercicio con intención de provocar alguna reflexividad histórica y dejar constancia de que la obra de Vygotski fue conocida y estudiada en algunos países de la región casi simultáneamente con su descubrimiento en otros países occidentales y que, aunque la producción que se ha realizado desde su legado no ha tenido una difusión internacional amplia, es una producción importante con giros que merece la pena reconocer y elaborar. Me ocuparé de comentar en torno a esos giros en la discusión que sigue y en la conclusión del trabajo. Mientras tanto, lo que recuento a continuación tocará producciones sobre los temas de historiografía, neuropsicología, psicolingüística, la relación desarrollo-educación, zona de desarrollo próximo, evaluación dinámica y educación especial.

La perspectiva crítica que Vygotski aportó a los procesos de producción de conocimiento científico ha sido trabajada en nuestra región con importantes aportes recientes por Dafermos (2015), González Rey (2011), González Rey y Mitjáns Martínez (2013). Mediante investigación documental y teórica, estos autores y autora, elaboran los argumentos para cuestionar las interpretaciones de Vygotski que se han generado principalmente en los Estados Unidos y argumentan a favor de otras lecturas posibles, lecturas que se han realizado en algunos países latinoamericanos desde temprano en la década de 1960. Algunas de estas lecturas han sido ejercicios de reflexividad histórica como, por ejemplo, las producciones en de Calviño y de la Torre Molina (1997) en Cuba y Souza Lima en Brasil (1995).

Otros autores y autoras en la región se han ocupado de documentar la entrada, apropiación y elaboración de las ideas en nuestra región. Es el caso de trabajos producidos en Argentina (Gomel y Tenutto Soldevila, 2009; Sulle, Bur, Stasiejko y Celotto, 2013) y en Cuba (Calviño y de la Torre, 1997; de la Torre, 2009; Ortiz Torres, 2012). La limitada investigación sobre este tema en nuestra región es constatable y, a la misma vez, significativa. Se trata de un dato que apunta a una paradoja dada la importancia que el propio Vygotski dio a las dinámicas histórico-culturales en la producción y difusión de conocimiento científico (Vygotski, 1927/1991). Por otro lado, hay que reconocer que los autores que se han ocupado del tema generalmente comienzan por el reconocimiento de esas dinámicas y su centralidad tanto en el momento de la producción de la obra vygotskiana como en los diferentes momentos de lectura e interpretación en sus particulares contextos.

En el caso de Argentina, Gomel y Tenutto Soldevila (2009) documentan que, aunque hubo acceso a los trabajos de Vygotski desde finales de la década de 1960, no fue hasta la década de 1980 cuando comienza el estudio y la aplicación sistemática de los mismos a la educación. Destacan que esto ocurre en un momento histórico de transformaciones políticas y marcan la apropiación de las ideas vygotskianas por su valor de uso en el campo educativo. Ese interés habría de intensificarse con las trasformaciones socioculturales representadas en los movimientos de reforma educativa en la década de 1990, con énfasis en el constructivismo. De esta manera, Vygotski entra como "constructivista social" en los currículos de formación docente como contrapunto a Piaget y otros autores, pero sin una comprensión cabal de su teoría y filosofía (Tenutto Soldevila, 2015, comunicación personal) ni de las tensiones generadas (Braslavsky y Cosse, 2006). La necesidad de una compresión cabal y contextualizada fue atendida tempranamente por Guillermo Blanck (1984, 1990) y Ricardo Baquero (1996), cada uno con aportes diferentes. Pese a este problema, Gomel y Tenutto Soldevila reconocen que la apropiación de las ideas ha producido importantes trabajos de investigación en el campo educativo, particularmente en la enseñanza de lectoescritura, ejemplificado en el trabajo de Berta Braslavsky y otros especialistas, y en la enseñanza de las ciencias en diferentes niveles utilizando las nociones de conceptos cotidianos y conceptos científicos de Vygostki.

Por su parte, Sulle, Bur, Stasiejko y Celotto (2013) también marcan el proceso de entrada, difusión y apropiación de la obra en la década de 1960. La reiteración de este dato es significativa, si se considera que la primera traducción al inglés de *Pensamiento y Lenguaje* fue en 1962 y que no fue hasta 1978, con la publicación del libro *Mind in society: The development of higher psychological processess*, cuando Michael Cole y colaboradores editan parte de la *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores de Vygotski* que comenzó el interés por la obra de este autor en el campo psicoeducativo. Es probable que la creación de ese interés influyera la reseña que el filósofo de la ciencia Stephen Toulmin hizo en el *New York Book Reviews* ese mismo año, en la cual nombró a Vygotski como el Mozart de la psicología. Comenzaba así a cuajarse el interés por este autor y su obra, que tuvo un impulso decisivo en 1985 con dos publicaciones de James V. Wertsch (1985ab). El libro de Luis Moll (1990) *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology,* publicado en español en 1993, reflejó ese impulso en el campo educativo.

A partir de entonces comienzan a circular las ideas de Vygotski y a ser interpretadas y son manejadas en el particular contexto estadounidense. Las traducciones e interpretaciones que se hacen en ese contexto ejer-

cerán una influencia decisiva en las producciones alrededor del mundo. Desde Brasil, Dafermos (2015) plantea tres problemas con este hecho. El primer problema es el conocimiento fragmentado de la teoría que resulta en aplicaciones incompatibles con la teoría como un todo. El segundo problema es la falta de conocimiento del contexto de producción de la teoría y de esa contextualización para apreciar su alcance y sus límites en otros contextos de socioculturales. Finalmente, se plantea como problema la falta de reflexividad sobre propias formas de apropiación y su vinculación con las prácticas institucionales y sociales en que se realizan. Mi valoración es que en la lucha contra esos problemas América Latina ha hecho sus aportes. Aunque es historia poco conocida, se hacían lecturas e interpretaciones diferentes y se hacían planteamientos críticos. Es pertinente señalar que las mismas se inician casi simultáneamente con las lecturas e interpretaciones realizadas en los Estados Unidos y se están haciendo paulatinamente visibles en el contexto académico internacional.

Lo dicho ayuda a poner en perspectiva y valorar los aportes de los pioneros mencionados en el trabajo de Sulle, Bur, Stasiejko y Celotto (2013). Apoyados en el relato de uno de los protagonistas de la primera generación argentina en trabajar con las ideas de Vygotski, el Dr. Juan E. Azcoaga, se puede valorar la importancia del trabajo inicial de difusión, en la que destaca contacto con fuentes bibliográficas originales que permitió acceso a textos inéditos obtenidos en intercambios con familiares, colegas y discípulos de Vygotski. La entrevista completa a Azcoga (2014) ofrece la oportunidad de apreciar los importantes y tempranos aportes de José Alberto Izigshon, Mario Golder y Guillermo Blanck. Bur y Sulle (2015, conversación personal) reconocen también el trabajo de Marta Shuare (1990) en la difusión y aplicación de las ideas de Vygotski. El propio Azcoaga ha hecho importantes contribuciones en la psicolingüística y la neuropsicología, a las que me referiré más adelante.

En Cuba también se ha documentado una entrada temprana de la obra de Vygotski, situada en la década de 1960, y se han realizado análisis historiográficos para facilitar la comprensión de la misma. Los trabajos de Calvino y de la Torre Molina (1997) y de la Torre Molina (2009) dan cuenta, por un lado, de la particular influencia de la psicología soviética en Cuba y, por otro lado, del acceso temprano a la obra de Vygotski y otros autores, unos seguidores y otros detractores del enfoque vygotskiano. La formación de profesionales en la antigua Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas y la relación cercana que algunos de ellos tuvieron con figuras como Luria, Leontiev, Bozovich y Zinchenko, entre otros, fue privilegiada

y ha dejado huella en la formación en psicología y educación en Cuba, principalmente en la Universidad de La Habana.

Más recientemente, un trabajo importante señala los aportes y desarrollos que se han realizado a partir de las concepciones vygotskianas en la psicología y la educación cubanas (Ortiz Torres, 2012). Como en el caso de la producción historiográfica en Argentina, hay un esfuerzo deliberado de diferenciar el contexto de producción y los cambiantes contextos de recepción de la obra. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en muchas producciones académicas, en estas producciones, se observa la intención de dejar claro el lugar desde el que se habla y los entendidos de los que se parte para aproximarse al objeto de estudio. Se hace explícita la influencia de la psicología soviética en la formación profesional en psicología y educación luego de la revolución (de la Torre Molina, 2009). También se observa en la producción cubana un tratamiento explícito de la relación entre filosofía-ciencia-sociedad. La presencia del materialismo histórico y la dialéctica en la obra de Vygotski es destacada, al igual que su apuesta por una psicología práctica, por una psicología orientada a la solución de problemas sociales. Según de la Torre Molina (2009), por la urgencia del momento, el aspecto aplicado de la psicología antecedió a la reflexión teórica y la práctica. Según esta autora, la década de 1970 fue marcada por un mayor interés en la teoría y su articulación con la práctica. Comienza un esfuerzo sistemático por

> "…la búsqueda de lo que se llamaba en la época una "Psicología Marxista", acorde con la ideología y la práctica revolucionarias". Sostiene que a partir de entonces la orientación histórico-cultural y los marcos conceptuales desarrollados por los discípulos de Vygotski, "se volveríanla base conceptual de la psicología cubana, en un escenario de múltiples diferencias, matices y acentos." (Arias, 1999; Calviño, 1997; Mayo, 2000; Febles, Selier y Fernández, 2000; Bermúdez y Rodríguez, 2000; Labarrere, 2000; Fariñas, 2000, 2005) (p.3)

Sin embargo, a su juicio de la Torre Molina faltó de criticidad en la apropiación de sus ideas y no sería hasta la década de 1980 cuando se iniciaría un proceso de crítica y elaboraciones propias cuyo impacto sería notable a partir de la década de 1990. Al pasar revista sobre esas elaboraciones, Ortiz Torres (2012) destaca los aportes de Corral Ruso (1999, 2002), D'Angelo (2002, 2006, 2008a, 2008b y 2010), Fariñas (2001,2003, 2005)), González Rey (1985ab, 2004, 2007, 2008), González Rey y Mitjáns (2013) y Labarrere (1996), Rodríguez y colaboradores (2010), entre otros. Los examinados

cubren un amplio espectro de investigaciones que abarcan el desarrollo de la personalidad, las prácticas educativas, la formación profesional, la configuración de la subjetividad y su expresión en contextos laborales y la creatividad.

Tanto en la fase de aplicación como en las fases de reflexión teórica e investigación y apropiación crítica y en las elaboraciones que le siguieron, un tema central fue la relación educación-desarrollo. Este es el caso en el resto de América Latina, lo que no debe sorprender dada su centralidad en el enfoque histórico-cultural. Por el momento temprano en que se realiza, merece destacarse *El estudio del niño cubano* (Gutiérrez Muñiz, López Hurtado y Arias Beatón, 1988), el cual trata de una investigación longitudinal que siguió el curso del desarrollo de niños y niñas nacidos en Cuba en la primera semana de marzo de 1973 y que cubrió desde los 7 hasta los 17 años. La investigación analizó diversos aspectos del desarrollo individual, del medio familiar y sociocultural, de la salud y de la educación. Este estudio y otros similares que le siguieron permitieron documentar las transformaciones en el desarrollo en virtud de mediaciones culturales diversas, con énfasis en la educación (Fariñas León, 2005). Salvando las distancias, puede sentirse el eco del trabajo publicado por Luria (1976) sobre los fundamentos sociales y culturales del desarrollo cognitivo. La demostración empírica de la instrucción como mediadora de procesos mentales complejos llevó al desarrollo de programas no sólo para la población escolar sino para, además, la atención a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años, como en *Educa a tu hijo.* (López Hurtado, Morejón Carmona y Grenier Díaz, 2011)

De la mano con el interés en la educación como principal mediador en el desarrollo humano aparece el interés por aplicaciones para instrumentar esa mediación. No es de sorprender que, como en otros contextos culturales, ese interés llevara a proyectos de investigación-acción con respecto a la zona de desarrollo próximo, probablemente el concepto más investigado y trabajado en las apropiaciones de la obra de Vygotski. Sin embargo, encontramos en la investigación psico-educativa latinoamericana ejemplos de perspectiva crítica al concepto y aplicaciones del mismo. Labarrere (1996ab) y Corral (2001) en Cuba, Baquero (2009) en Argentina, Sousa Lima (1994) en Brasil y Rodríguez Arocho (2014) en Puerto Rico han profundizado en estas críticas y han argumentado que la mayor parte de las investigaciones e intervenciones distorsionan el concepto al confundirlo con el de andamiaje de Bruner y limitarlo a las interacciones entre dos sujetos (docente-alumno o alumno-par más capaz), desprendiéndolo del marco conceptual del que deriva su sentido. Estas posiciones coinciden con la apreciación de Gordon

Wells (1999) en referencia a la zdp cuando destacó que, "…ciertamente, es el único aspecto de la teoría genética del desarrollo humano que la mayoría de los educadores ha escuchado y, como consecuencia, es frecuentemente citado para justificar formas de enseñanza que parecen considerablemente incompatibles con la teoría como un todo" (p.313, en traducción propia). Ricardo Baquero (2009, 2012), por su parte, presenta sólidos argumentos para sostener que la situación no es diferente en la formación en psicología. Este investigador argentino ha hecho énfasis en las situaciones sociales de los sujetos que aprenden (o no "aprenden", de acuerdo a las medidas que tradicionalmente se utilizan para evaluar los aprendizajes).

La complejidad de los procesos de desarrollo y aprendizaje, su contextualidad, las situaciones límite y las condiciones de posibilidad en que ocurren, ha sido una consideración de interés en la producción investigativa latinoamericana (Selau y Fonseca de Castro, 2015). Esto se observa en el manejo de cuatro temas han sido objeto de estudio en la región. Primero está el tema de la evaluación de funciones psicológicas complejas y el diagnóstico de problemas relacionados (Arias Beatón, 2001; Santana, 2011). Esta mirada compleja y dinámica a la evaluación se vincula a un segundo tema de interés: el de la rehabilitación neurocognitiva por vía del aprendizaje. La concepción de Vygotski sobre la relación desarrollo humano-aprendizaje y sus propuestas para el manejo de problemas relacionados se han utilizado no sólo en el diseño de estrategias pedagógicas en las aulas de educación regular sino en la intervención con problemas de atención, de memoria, de procesamiento de información, de planificación y de aprendizaje. Trabajos de investigación en estas temáticas se han realizado en Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, México y Puerto Rico. Dos libros recientes destacan algunos de investigadores e investigadoras de nuestra región en los temas mencionados. (Azcoga et al, 2008; Feld y Eslava Cobos, 2009)

Una tercera línea de investigación es el tema de la función reguladora de lenguaje. Este fue un área de muy temprano interés en Argentina, donde Azcoaga orientó sus investigaciones desde la idea de la centralidad que Luria y Vygotski dieron a la función reguladora del lenguaje en los procesos mentales, tanto en los asociados con el concepto de normalidad como los asociados con el concepto de patología (Bur y Sulle, 2014). Esta función ha sido investigada en riguroso detalle por Rosalía Montealegre en Colombia desde muy temprano en la década de 1990, casi al mismo tiempo que Díaz y Berk (1992) publicaban en Estados Unidos su libro *Private speech: From social interaction to self-regulation (Habla privada: De la interacción social a la regulación)* en el que sintetizan investigaciones que utilizaron la perspectiva históricocultural como marco conceptual. La mayor parte de estas

investigaciones se ajustaron a metodologías tradicionales, mientras que las de Montealegre (1990, 1994, 1998) se orientaron por el método genético propuesto por Vygotski y cónsono con su caracterización de investigar procesos y dinámicas de movimiento descritas en la sección anterior.

Relacionado al tema del lenguaje, pero desde una perspectiva que busca poner en diálogo la concepción de Vygotsky y la del semiólogo Mikahil Bajtín (Silvertri y Blanck, 1993) se encuentran trabajos de investigación en Argentina y Brasil. El interés por el discurso y la dialogicidad ha generado importantes producciones en Brasil. En otros contextos las investigaciones e intervenciones sobre el lenguaje han buscado el diálogo entre Vygotsky y Paulo Freire (Rodríguez Arocho, 2000), resultando en aportes a la pedagogía crítica (D'Antoni; Gómez Ordoñez; Gómez Torres y Soto Arguedas, 2013; Rodríguez Arocho, 2010). Algunos de los trabajos en ambas vertientes se adentran en temas como la ideología y el poder, resultando en elaboraciones originales de asuntos que no fueron trabajados por Vygotski a profundidad.

Finalmente, está el tema de las emociones y la afectividad. La producción en Cuba tiene el mérito de haber recuperado y elaborado temprano aspectos del modelo de Vygotsky que habían sido omitidos o relegados en la mayor parte de la producción estadounidense por el sesgo marcadamente cognitivista que asumieron. Se trata de un sesgo que, como argumentó Sampson (1986), refleja una particular ideología. Temas como la situación social de desarrollo y la experiencia atribuida de sentido personal o vivencia, que marcan el lugar que Vygotski dio a la afectividad en su concepción (Rodríguez Arocho, 2014), han sido trabajados en Cuba (Arias Beatón, 2008, Corral, 2005 y Fariñas León, 2005) y han recibido atención en otros países latinoamericanos, como en Costa Rica (Chavarría González y Orzoco Castro, 2009; D'Antoni, 2009). El tratamiento del tema de la afectividad y la subjetividad ha resultado en importantes elaboraciones teóricas, entre las que merece destacarse el trabajo del psicólogo cubano Fernando González Rey (2002) sobre la subjetividad que ha recibido atención en el escenario más amplio.

Aunque el recorrido realizado ha destacado el trabajo en América Latina, por ser el objetivo de este trabajo hacer visible los aportes de nuestra región, me parece importante reconocer el trabajo que han realizado en los Estados Unidos Luis Moll (puertorriqueño radicado en el estado de Arizona) y Pedro Portes (cubano radicado en el estado de Georgia) en investigaciones e intervenciones con poblaciones latinoamericanas. Moll (1990), conocido internacionalmente por el libro *Vygotsky and Education*, el cual fue prontamente traducido al español y es citado con frecuencia,

ha hecho importantes aportes teóricos que incluyen el concepto de fondos de conocimiento para destacar lo que los hijos e hijas de familias mexicanas inmigrantes pueden aportar a su proceso educativo (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 2011; Moll & González, 2004; Moll, Soto-Santiago & Schwartz, 2013). Por su parte, Portes (2005) ha utilizado el enfoque vygotskiano para argumentar contra las inequidades sociales en la educación y poner de manifiesto la dimensión política implicada. En un trabajo de publicación reciente en idioma inglés Portes y Salas (2011) incluyen textos de autores latinoamericanos.

CONCLUSIÓN

El trabajo que acabo de esbozar evidencia una proyección de la perspectiva vygotskiana en América Latina caracterizada por haber tenido amplitud temática y profundidad. En esta amplitud temática es posible apreciar casi todos los temas mencionados en la primera sección del trabajo. Se han producido trabajos historiográficos que buscan contextualizar en el tiempo y en el momento cultural la producción y apropiación de la obra de Vygotski. Igualmente, se han producido trabajos de investigación que han intentado aproximarse a la propuesta teórico-metodológica vygotskiana con conciencia del problema que presenta su insistencia en las unidades de análisis, con la búsqueda de métodos para apreciar el proceso que se requiere para llegar a un producto y con el reconocimiento de que la situación social de desarrollo y las configuraciones de sentido subjetivo son fundamentales en la construcción de conocimientos y saberes, en la dimensión sociopolítica inherente al acto de educar y en el valor de la educación como la quintaesencia de la mediación cultural.

Al examinar las contribuciones cubanas a la elaboración de la obra vygtoskiana, Ortíz Torres (2012) utiliza una serie de criterios para marcar la significancia de los mismos. Pienso que esos criterios son aplicables en gran medida a los trabajos que brevemente he reseñado. El primer criterio es la realización de análisis críticos noveles que destaquen no sólo las contribuciones sino las limitaciones del modelo para trabajar hacia la búsqueda de soluciones. Aquí merecen una mención especial las investigaciones que problematizan la sobresimplificación del concepto de zona de desarrollo próximo. El segundo criterio consiste en la producción de nuevos conceptos derivados del marco conceptual que pueden articularse coherentemente en el mismo. El concepto de fondos de conocimiento y los conceptos de sentido subjetivo ejemplifican actividad en cumplimiento de este criterio.

El tercer criterio es la realización de investigaciones teóricas hacia el enriquecimiento de "conceptos ya existentes en su contenido y extensión, como resultado de la investigación teórica y su correspondiente contextualización en las nuevas condiciones históricas, sociales y culturales" (p. 2). Los trabajos mencionados sobre la situación social y la vivencia apuntan a este criterio. El cuarto y último criterio es el establecimiento de nuevos vínculos. Se establecen vínculos internos novedosos, con conceptos nacidos en otras ciencias sociales, promoviendo todo ello la interdisciplinariedad. Los trabajos que vinculan la perspectiva vygotskiana con el paradigma de la complejidad y con los desarrollos actuales en las neurociencias responden bien a este criterio.

Desafortunadamente, existen barreras lingüísticas que han limitado la divulgación de nuestras producciones. Las mismas se realizan principalmente en español y portugués mientras que la mayor parte de las revistas de impacto se publican en inglés. Ese idioma también es lengua dominante en los principales congresos sobre el enfoque histórico-cultural, donde la representación latinoamericana es limitada. Hay grandes diferencias en nuestra región con respecto a los medios para la producción y distribución de productos culturales como investigaciones, libros y revistas. Pero, esta limitación encubre el complejo problema de la relación entre lengua, ideología y poder que ha sido analizado en detalle por Macedo, Dendrinos y Goudari, 2003). Diferencias políticas como el neocolonialismo y acciones concretas como el caso del bloqueo de los Estados Unidos a Cuba han afectado la difusión del trabajo realizado. Recientemente, se observan publicaciones en idioma inglés en libros con buena circulación por parte de autoras y autores latinoamericanos que tienen el potencial de cambiar esta situación. Al mismo tiempo, se realizan esfuerzos como, este escrito, que buscan la divulgación y la apropiación constructiva de un enfoque cuyo valor heurístico es su mayor fortaleza.

REFERENCIAS

Ageyev, V. S. (2003). Vygotsky in the mirror of cultural interpretations. En A. Kozulin, B. Gindis, V.S. Ageyev & S. Miller (Eds.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (432-449). New York: Cambridge University Press.

Arias, G. (1999). Acerca del valor teórico y metodológico de la obra de L.S. Vygotsky. *Revista Cubana de Psicología, 16*(3), 171-176.

Arias Beatón, G. (2001). *Evaluación y diagnóstico desde el enfoque histórico-cultural.* Sao Paulo: Carnielo.

Arias Beatón, G. (2004). *La persona en el enfoque histórico-cultural*. Sao Paulo: Linear B, Gráfica y Editora.

Asmolov, A. (1998). *Vygotsky today: On the verge of non-classical psychology*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones,* (16), NEES/UNCPBA.

Baquero, Ricardo (2009). Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación: El problema de las unidades de análisis en la psicología educativa. En *Actualidades en Investigación Educativa.* 9(número especial), 1-25. Doi: http://dx.doi.org/10.15517/aie.v9i4.9514

Baquero, R. (2012). *El sujeto en situación, las formas educativa de los límites de la formación en psicología.* Conferencia Magistral dictada en el Simposio La enseñanza de la psicología, Universidad Interamericana, Bayamón, Puerto Rico.

Blanck, G. (1990). Vygotski: The man and his cause. En L. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (31-58). Cambridge: Cambridge University Press.

Blanck, G. (Ed.) (1984). *Vygotski: Memoria y vigencia*. Buenos Aires: Cultura y cognición.

Braslavsky, C. y Cosse, G. (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina: Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 1-26.

Benedetti, M. (1986). El sur también existe. En M. Benedetti, *Preguntas al azar* (153-154). Buenos Aires: Editorial Suramericana.

Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2000). ¡Cuidado!, zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología, 17(*1), 43-48.

Calviño, M. (1997). Vygotsky desde la parcialidad de la conciencia individual; la epistemología convergente. *Revista Cubana de Psicología. 14*(2), 67-83.

Calviño, M. y de la Torre, C. (1997). La historia después de Vygotsky: Una mirada desde lo vivencial (Crónica de una muerte no anunciada pero previsible). *Revista Cubana de Psicología*, 14(2), 225-234.

Chaklin, S. (2012). Dialectics, politics and contemporary cultural-historical research, exemplified through Marx and Vygotsky.En H. Daniels (Ed.), *Vygotsky and sociology* (24-43). New York: Routledge.

Chavarría González, M.C. y Orozco Castro, C. (2009). Situaciones sociales de aprendizaje-desarrollo: Diálogos y confirmaciones desde la investigación acción en un CINAI costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*. 9(Número especial) Recuperado de *http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/308/307*

Corral Ruso, R. (1999). Las "lecturas" de la zona de desarrollo próximo. *Revista Cubana de Psicología*, 16 (3) 1-6.

Corral Ruso, R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación. *Revista Cubana de Psicología*, 18(1), 72-76.

D'Antoni, M. (2009). Vygotski, desarrollo infantile y aportes al aula costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-15. Recuperado de *http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/306/305*

Dafermos, M.C. (2015). Critical reflections on the reception of Vygotsky's theory in theternational communities. En B. Selau. y R. Fonseca de Castro, R. (Eds), *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts* (19-38). Rio Grande do Sul: EDIPURCS.

Daniels, H. (2008). *Vygotsky and research*. New York: Routledge.

Dazinger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

D'Angelo, O. (2002). Cuba y los retos de la complejidad. Subjetividad social y desarrollo. *Revista Temas*, 28, 90-105

D'Angelo, O. (2006). La Complejidad y la Educación Integradora y Desarrolladora: El Currículo PVAI. CIPS, Academia de Ciencias de Cuba.

D'Angelo, O. (2008). Innovaciones, creatividad y desarrollo humano. En M. Domínguez et al, Cuadernos del CIPS: Experiencias de investigación social en Cuba (239-266). La Habana: Editorial Caminos.

D'Angelo, O. (2008): Enfoque socio-histórico-cultural: Integraciones epistemológicas y aplicaciones transdisciplinares al campo social. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, (1-3), La Habana.

D'Angelo, O. (2010): ¨La subjetividad social. Desafíos para su investigación y transformación. Castilla, C. et al. Cuadernos CIPS 2009: Experiencias de investigación social en Cuba (pp17-56). La Habana: Editorial Caminos.

Torre Molina, C. (2009). Historia de la psicología en Cuba: Cincuenta años de psicología-cincuenta años de revolución. *Psicología para América Latina,* (17), Recuperado de *http://www.psicolatina.org/17/cuba.html*

Derry, J. (2013). *Vygotsky: Philosophy and education.* New York: Willey-Blackwell.

Elhammoumi, M. (2001). Lost—Or merely domesticated? The boom in socio-historicocultural theory emphasizes some concepts, overlook others. En S. Chaklin (Ed.), The *theory and practice of cultural-historical psychology* (200-217). Arhaus:Arhaus University Press.

Elhammoumi, M. (2002). To create psychology's own Capital. En D. Robbins y A. Stetskenko (Eds.), Voices within Vygotsky's non classical psychology, (113-126). New York: Nova.

Elhammoumi, M. (2006). Is there a Marxist psychology? En P.H. Sawchuk, N. Duarte & M. Elhammoumi (Eds.), *Critical perspectives on activity theory: Explorations across education, work & everyday life,* (23-34). New York: Cambridge University Press.

Fariñas León, G. (2001). Toward an hermeneutic reconstruction of Galperin's theory of learning. En S. Chaklin (Ed.), *The theory and practice of cultural-historical psychology.* (260-282). Netherlands: Aarhus University Press.

Fariñas León, G. (2003). Retos de la investigación educativa: un enfoque histórico culturalista. *Revista Cubana de Psicología*, 20(2), 1-8.

Fariñas León, G. (2005). *Psicología, educación y sociedad: Un estudio sobre el desarrollo humano*. La Habana: Editorial Félix Varela.

Febles, M., Selier, Y. y Fernández, D.M. (2000). El enfoque humanista del desarrollo: posible desde Vigotsky. *Revista Cubana de Psicología,* **17**(1), 37-42.

Feld, V. y Eslava-Cobo, J. (Comps). (2009). ¿Hacia dónde va la neuoropsicología? La perspectiva históricocultural de Vygotsky y la neorofisiología. Buenos Aires: NOVEDUC libros.

Gerdler, M. E. y Claylor Shileds, C. (2008). *Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice.* New York: Guilford Press.

Gomel, A. y Tenutto Soldevila, M.A. (2009). La recepción de la obra de Vigotsky en las décadas de 1980 y 1990 en Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-24. Recuperado de *http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/304*

González, N. C, Moll, L. C. y Amanti, C. (Eds). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms.* New York: Rouledge.

González Rey, F. (1985). *Psicología de la personalidad.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1985). La categoría comunicación. Su lugar en el sistema de categorías de la psicología marxista. *Revista Cubana de Psicología*, 2, 13-24.

González Rey, F. L. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación históricocultural.* México, D.F.: Thompson.

González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad.* México: Mc Graw Hill.

González Rey. F. L. (2011). *El pensamiento de Vygotsky: Contradicciones, desdoblamientos y desarrollos.* México: Editorial Trillas.

González Rey, F. y Mitjáns, A. (2013). Three critical approaches to psychology in Latin America: Their rise and fall. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 642-462.

Gutiérrez Muñiz, J.A. López Hurtado, J. y Arias Beatón, G. (1988). *Un estudio del niño cubano*. La Habana: Ministerio de Educación.

Huertas, J.A., Rosa, A. y Montero, I. (1991). La troika: Un análisis del desarrollo de la escuela socio-histórica de Moscú. *Anuario de psicología*, (51), 118-132.

Labarrere, A. (1996). *Pensamiento, análisis y autorregulación de la actividad cognoscitiva de los alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Labarrere, A. (2000). Aprendizaje para el desarrollo. *Revista Cubana de Psicología*, 17(1), 28-30.

López Hurtado, J., Morejón Carmona, X. y Grenier Díaz, M.E. (2011). *Aproximación a la caracterización del niño cubano de edad preescolar*. La Habana: Ministerio de Educación. Recuperado de *http://www.cubaeduca.cu/medias/pdf/2776.pdf*

Luria, A. R. (1976). *Cognitive development: Its cultural and social foundations*. Estados Unidos: Harvard University Press.

Macedo, D., Dendrinos, B. y Gounari, P. (2003). *Lengua, ideología y poder.* Barcelona: Editorial Graó.

Mayo, I. (2000). Situación social del desarrollo y estilo de vida. *Revista Cubana de Psicología,* 17(1), 31-36.

Mitjáns Martínez, A. (2009). La perspectiva históricocultural y la educación especial: Contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Actualidades en Investigativas en educación,* 9(número especial), 1-28. Recuperado de *http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/esp-2009/articulos.php*

Moll, L. C. (Ed.). (1990). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Moll, L. C. (2011). Only life educates: Immigrants families, the cultivation of bileteracy, and the mobility of knowledge. En P. Portes, P. y S. Salas

(Eds). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities* (151–161). New York: Perter Lang.

Moll, L. C. y González, N. (2004). Engaging life: A funds of knowledge approach to multicultural education. En J. Banks y C McGee-Banks (Eds.), *Handbook of research in multicultural education* (2nd ed.) (699–715). New York: Jossey-Bass.

Moll, L. C., Soto-Santiago, S. y Schwartz, L. (2013). Funds of knowledge in changing communities. En K. Hall, T. Cremin, B. Comber y L. Moll (Eds.), *International handbook of research on children's literacy, learning and culture* (172–183). New York: John Willey & Sons.

Montealegre, R. (1990). Papel del lenguaje en la solución de problemas por niños de edad preescolar. *Revista Lationamericana de Psicología*. 22(2), 239–252.

Montealegre, R. (1995). *Vygotski y la concepción del lenguaje. Sa*nta Fé de Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Montealegre, R. (1998). El experimento formativo en el estudio del lenguaje egocéntrico. *Revista Latioamericana de Psicología.* 30(2), 261–277.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Munné, F. (1995). Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología,* 29(1), 1–12.

Munné, F. (2004). El retorno de la complejidad y la nueva imagen de ser humano: Hacia una psicología compleja. *Revista Interamericana de Psicología*. 38(1), 23–32.

Munné, F. (2005). ¿Qué es la complejidad? En F. Munné (Ed.). *Encuentros en Psicología Social: La complejidad en la psicología social y de las organizaciones*, 3(2), 6–18.

Ortiz Torres, E. (2012). El aporte de algunos psicólogos cubanos a la concepción históricocultural de L.S. Vygotsky. *Pedagogía Universitaria,*

7(20), 1–13. Recuperado de *http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/15/15*

Portes, P. (2005). *Dismantling Educational Inequality: A Cultural-Historical Approach to Closing the Achievement Gap*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.

Portes, P. y Salas, S. (Eds). (2011). *Vygotsky in the 21st century society: Advances in cultural historical theory and praxis with non-dominant communities*. New York, Estados Unidos: Perter Lang.

Ratner, C. (1997). *Cultural psychology and qualitatitve methodology: Theoretical and empirical considerations*. Nueva York, Estados Unidos: Plenum Press.

Robbins, D. (2001). *Vygotsky's psychology-philosophy: A metaphor for language theory and learning.* Nueva York, Estados Unidos: Kluwer Academics/Plenum Press.

Robbins, D. y Stetskenko, A. (2002) Voices within Vygotsky's non classical psychology: Past, present and future. Nueva York, Estados Unidos: Nova.

Rodríguez Arocho, W. C. (2000). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y la pedagogía de Freire: Implicaciones para la educación. En A.Villarini Jusino, D. Schipani y F. Noriega (Eds.). *Actas del 10mo. Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento: Globalización, pensamiento crítico y pedagogía de la liberación* (178–192). Universidad de Puerto Rico: Proyecto para la Enseñanza de Destrezas de Pensamiento.

Rodríguez Arocho, W. C. (2008a). Los aportes de L. S. Vygotsky a la investigación educativa. *Revista de Psicología*, 4(8), 43–50.

Rodríguez Arocho, W. C. (2008b). La investigación educativa en América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. *Revista de Pedagogía,* 41(1), 11–24.

Rodríguez Aroecho, W. C. (2010). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: Un examen de sus aportes y retos. *Revista de Pedagogía,* 43(1), 13–34.

Rodríguez Arocho, W. C. (2011). El enfoque histórico cultural como marco conceptual para la investigación educativa. *Paradigma.* 30(1), 33–62.

Rodríguez Arocho, W. C. (2014a). Problematización de la zona de desarrollo próximo: Una tarea pendiente en la formación en psicología y educación. En A. Sulle & R. Bur (Eds.). *Vygotsky, psicólogo*. Buenos Aires: Editorial Letra Viva (117–144).

Rodríguez Arocho, W. C. (2014b).El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Propósitos y representaciones*, 1(2), 105–129.

Sampson, E. (1986). Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist*, 36(7), 730–743.

Santana, R. (2011). *Objetividad y subjetividad en la evaluación neuropsicológica contemporánea*. Santo Domingo: Editora Búho.

Selau, B. y Fonseca de Castro, R. (Eds). (2015). *Cultural-historical approach: Educational research in different contexts.* Rio Grande do Sul: EDI-PURCS.

Shuare, M. (1990). *La psicología soviética tal como yo la veo*. Moscú: Editorial Progreso

Silvertri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia.* Barcelona, España: Antrhopos.

Stetsenko, A. y Arievitch, I. (2014). Vygotsky's collaborative project of social transformation: En A. Bluden (Ed.), *Collaborative projects* (217–238). Leiden, The Netherlands: Brille Publishers.

Sulle, A. y Bur, R. (Eds.) (2014). *Vygotsky, psicólogo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Letra Viva.

Sulle, A, Bur, R., Stasiejko, H. y Celotto, L. (2013). Las ideas de Vigotsky. Su recepción y apropiación en el contexto de las producciones académicas de la Psicología en la Argentina. *Anuario de Investigaciones*, 20(2), 239–246. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139949011.pdf

Van der Veer, R. (1984). Early periods in the work of L.S. Vygotsky: The influence of Spinoza. Holanda: Universidad de Leiden *https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/10217/7_703_038.pdf;jsessionid=A8A92A222A2C554DF4BA5DC804B46F8E?sequence=1*

Van der Veer, R. (2007). *Lev Vygotsky.* Nueva York, Estados Unidos: Bloomsbury.

Vander der Veer, R. y Vasiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis.* Cambridge, Massachusetts: Blackwell.

Veresov, N. (1999). *Undiscovered Vygotsky.* Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.

Vygotski, L. S. (1925/1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas,* (Tomo I). (39-70). Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. S. (1926/1991). Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas,* (Tomo I). (3-22). Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L. S. (1926/2001). *Psicología pedagógica.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

Vygotski, L.S. (1927/1991). El significado histórico de la crisis en la psicología. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas,* (Tomo I). (257-407). Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Vygotski, L.S. (1931/1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *L. S. Vygotski: Obras Escogidas,* (Tomo III). Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Vygotsky, L.S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas,* (Tomo II). (9-348). Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward a sociocultural practice and theory of education*. Nueva York, Estados Unidos: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wertsch, J. V., (Ed.). (1985). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

LA EDUCACIÓN COMO VIVENCIA, DISEÑO Y ESCENARIO HISTÓRICO-CULTURAL:

TRES APROXIMACIONES HACIA LA DECODIFICACIÓN Y TRANSFORMACIÓN DEL CURRÍCULO OCULTO EN LA EDUCACIÓN INICIAL

MARÍA C. CHAVARRÍA-GONZÁLEZ
CYNTHIA OROZCO-CASTRO
ISAAC VARGAS-HERRERA

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

RESUMEN

Los conceptos de vivencia y escenario social de actividades resultan de vital importancia para entender y propiciar de manera holística el desarrollo humano como proceso situado en contextos históricos específicos. Mediante la línea de investigaciones histórico-culturales de la modalidad de investigación-acción se muestran las formas en que los conceptos de escenario histórico-cultural y vivencia son relevantes como apoyo hacia procesos de decodificación, problematización e investigación-acción en la educación inicial. Las investigaciones histórico-culturales representan un asidero teórico-práctico para problematizar cómo mirar a través de escenarios culturales hacia la construcción de prácticas de educación-aprendizaje históricamente sensibles. A la vez, dinamizan la evolución cultural asumida conscientemente. Finalmente, se discuten tres investigaciones multi-método costarricenses para argumentar la relevancia de estas nociones en un paradigma de educación como diseño histórico-cultural.

Conceptos clave: vivencia, escenarios curriculares, histórico-cultural, currículo oculto, Investigación-acción, Complejidad

ABSTRACT

The cultural-historical notion of education as cultural design and practice, embedded in the details of the quotidian, is a powerful entry point to

decoding the quotidian (Álvarez, 1990; del Río & Álvarez, 1992, 2007). Three multi-method research endeavours in Costa Rica highlight the practical value of decoding cultural values embedded in everyday practices. In particular, focusing on pivotal concepts, such as activity settings and indicators of meaningful experience, has led to coherent transformations of the traditional niche of schooling in the early developmental years. Among interesting findings, it was only through the interdisciplinary transformation of scenarios and routines to include quotidian activities, that we observed consistent increases in positive and marked decreases in negative categories, both in children and in teacher demeanour. This pointed to the symbolic underpinnings of place identity. We highlight the heuristic value of Vygotskian notions of affects as indicators of positive and negative developmental routes, derived from Spinoza and recently retaken by Damasio (2003). This connection to the quotidian as an entry point towards increased consciousness of covert meanings embraces Paulo Freire's recommendations, in particular within a paradigm of conscious cultural evolution.

ZONES OF PROXIMAL DEVELOPMENT ZPD, TRANSDISCIPLINARY APPROACH, HIDDEN CURRICULUM, MONTESSORI CULTURAL CURRICULUM, ECE

La presente ponencia surge de tres inquietudes que se entrelazan con las prácticas educativas y que recorren nuestras interrogantes de investigación. Concretamente, quisiéramos destacar el valor heurístico y práctico de los abordajes, así como proponer algunas re-conceptualizaciones desde el trabajo de la educación como diseño cultural (Álvarez, 1990; del Río y Álvarez, 1992, 2007).

LA COMPLEJIDAD INHERENTE EN CONCEPTOS DE INTERFASE.

La primera inquietud se refiere a tla necesidad de analizar y afianzar las prácticas de educación-aprendizaje en conceptos de amalgama que sirvan de interfase a la comprensión dinámica de contextos y agentes culturales. Este es un punto sobre el cual Vygotski insistió profusamente mucho antes de la teoría de la complejidad contemporánea (Fariñas León, 2002; Vygotski, 1931/1987). Concepciones ideológicas e históricas entrelazadas con los sistemas escolares tienden a pasar desapercibidas como "fondos" preestablecidos en nuestro imaginario; con ello se pierden sus aristas como entornos administrativos y curriculares históricamente cambiantes.

Mientras la naturaleza histórica de estos entornos permanezca invisibilizada, contribuimos a una reproducción inconsciente y acrítica del mundo social.

Las disciplinas de Psicología y Educación de influencia positivista intentan encasillar los procesos vivenciales de aprendizaje en nociones curriculares y administrativas preconcebidas y lineales. Representan lentes que nos dificultan vislumbrar otros mundos posibles en las prácticas educativas. Esta dificultad tiene repercusiones prácticas y políticas cuando intentamos trascender el currículum oculto.

Ya antes Fariñas León (2002, 2009) y Rodríguez Arocho (2010) nos habían alertado sobre la relevancia de este concepto para asumir a Vygotski desde una cabal apropiación de la complejidad de su pensamiento. Fariñas León (2002) destaca tres implicaciones fundamentales desde el punto de vista del pensamiento complejo, en la medida en que: (1) asume el objeto de estudio como un todo; (2) toma en consideración las peculiaridades del objeto y (3) asume el tiempo como algo inherente y no externo al objeto de estudio, pues tanto la personalidad como el desarrollo son asumidos como conceptos históricos.

LA EDUCACIÓN COMO DISEÑO CULTURAL, COMO APOYO A LA NECESIDAD DE DECODIFICAR Y TRANSFORMAR EL CURRÍCULO OCULTO

> "La cultura de la escuela no se ha integrado con la real"
> (Álvarez, 1990, p. 54).

Esto nos refiere al segundo punto anticipado por Vygotski, referente a que la enculturación no solamente transmite contenidos: "La educación no sólo influye sobre unos y otros procesos del desarrollo, sino que reestructura, de la manera más esencial, todas las funciones de la conducta" (Vygotski, 1987, p.187).

Problematizar sobre las transformaciones históricas de los sistemas de crianza y sus posibles implicaciones en diferentes estratos de la sociedad actuales es especialmente relevante en términos de la construcción social de diferentes procesos psicológicos (formas de atención, concentración, comunicación, acción comunitaria, etc.). Transita por develar las cosmovisiones implícitas en los contextos, *nichos o escenarios de desarrollo* y en los sistemas de actividad que se despliegan en los procesos de enculturación,

especialmente con miras a anticipar sus implicaciones para el devenir de la sociedad (del Río y Álvarez, 1992; Maturana y Varela, 1987). Resalta el valor del concepto de educación como diseño cultural y su influencia en torno a una evolución cultural consciente (del Río y Álvarez, 1992).

LA NECESIDAD DE PROBLEMATIZAR LO INCONSCIENTE HACIA UNA EVOLUCIÓN CULTURAL CONSCIENTE:

La educación como diseño en conjunción con indicadores sobre las vivencias (sentido, gozo, atención, concentración, etc.)

Esto nos lleva a un tercer eje: la necesidad de problematizar y asumir el diseño cultural de la educación de manera que apoye esta búsqueda de sentido social, a la vez que propicie una evolución cultural asumida conscientemente, como también señalaba el pensamiento vygotskiano—adelantándose éste a las propuestas evolucionistas (del Río y Álvarez, 2007; Ornstein y Ehrlich, 2000). Nos referiremos a algunos de estos aspectos.

Las aproximaciones de investigación-acción que comentaremos tienen que ver, primero, con nuestros esfuerzos por decodificar prácticas curriculares y, segundo, con intentar experiencias transformadoras. En este proceso hemos logrado apreciar la dinámica entrelazada entre los contextos dinámicos—nichos o escenarios del desarrollo—y sus significados, no sólo para la niñez, sino también para las docentes como mediadoras.

Quisiéramos ilustrar esta decodificación mediada con tres investigaciones que convergen en una línea enfocada en el análisis de escenarios de actividades y del gozo y concentración con que se asumen, sobre todo porque estos representan indicadores de vivencias de desarrollo significativo, tanto personal como culturalmente:

1. La primera se trató de una investigación histórico-cultural, ecológica y sistémica bastante extensa sobre actividades y vivencias-en-contextos como indicadores de distintos escenarios del desarrollo en la educación inicial costarricense (Chavarría-González, 1991a, 1991b, 1993; Chavarría-González y Pérez Abarca, 1992).

2. La segunda retomó lo descubierto sobre los escenarios de actividad, dirigiéndolo hacia una experiencia transformadora

(Bronfennbrenner, 1979) en un CINAI costarricense (Centro Infantil de Atención Integral). Se orientó a problematizar y transformar escenarios y sistemas de actividad con una mira histórico-cultural (Chavarría-González et al., 2000a, 2000b; Chavarría-González y Orozco-Castro, 2009).

3. La tercera consistió en una decodificación y transformación de contextos histórico-culturales mediante el análisis de escenarios de la conducta, los sistemas de actividad cultural y las vivencias en un centro infantil universitario (Orozco, 2006, 2007; Vargas-Herrera et al., 2014).

Retomamos la utilidad de dichos conceptos en estas tres instancias:

1. Investigación sobre sistemas de actividad y contextos como punteros de la calidad en educación inicial.

> "Tras todo este panorama hay un hecho central: el contexto y los sistemas de actividad en que tradicionalmente ha estado entretejido el proceso cultural constructivo del hecho humano, han cambiado"
> (del Río, 1992, p.65).

En nuestra investigación sistémica en los años ochenta se partió de un análisis de los cambios históricos en la concepción y atención colectiva de la niñez preescolar, considerando en varios países las transformaciones prácticas e ideológicas en la colectivización de estos servicios sociales de producción (Dierkxsens, 1976; Lojkine, 1977; Steinfelds, 1973 y Suchodolsky, 1977, entre otros). Tanto en el ámbito internacional como a nivel local, la literatura indicaba una concepción orientada hacia la estimulación temprana y al currículo académico cuando se vinculaba con la niñez de clases medias o superiores, explicitándose y propiciándose ventajas comparativas en ese ámbito, lo cual se revisa críticamente por la linealidad de los argumentos (Chavarría González, 1982).[1] Al tomar como punto de partida el análisis histórico-cultural de las prácticas de crianza, también encontramos factores que nos advertían sobre las difíciles condiciones que entrañan las corrientes neoliberales que sustituyen el Estado de Bienestar.

1 La ideología de la estimulación temprana había invadido todo el campo—muy en línea con el análisis de Althusser sobre la ideología, aunque en las prácticas, la aplicación era muy distinta según clases socioeconómicas (Chavarría González, 1982; 1993). Se traslucía una concepción asistencialista cuando se trataba de clases trabajadoras.

Se problematizó sobre cambios en el macrosistema, los cuales incidían en los sistemas de atención de niños y niñas, tales como: **cambios en el escenario cultural de la niñez,** de los que nos alertaba Bronfennbrenner (1976, 1979), entre otros (véase también Léfebre, 1972; Steinfels,1976), fragmentación de la familia extensa, separación entre las áreas residenciales y los espacios de trabajo, crecimiento de familias uniparentales y jefeadas por una mujer, delegación del cuidado de la niñez en especialistas fuera del hogar e instauración de políticas neoliberales, etc.

En la búsqueda de criterios de calidad desde un enfoque materialista dialéctico y ecológico se consideró epistemológicamente equívoco evaluar el supuesto "desarrollo" de la niñez en una muestra, lo cual terminaría mostrando los esperados "retrasos" en el desarrollo y las diferencias por clase, equivalente a "describir lo real" sin tocar las circunstancias implicadas en los entornos del desarrollo ni el sesgo de las medidas. La psicología ecológica apuntaba a que el desarrollo no es una categoría independiente y las condiciones de desarrollo no se pueden evaluar ni mediante atributos de las docentes ni del ambiente *per se* (véase Bronfrenbrenner, 1979).

Más bien, la calidad podía concebirse como una **relación** entre contextos de actividad y vivencias significativas (Prescott, 1972, 1973, 1974). Se canalizó entonces hacia apreciaciones sobre oportunidades y **vivencias** conducentes a distintos estilos de desarrollo. Concordábamos con Paulo Freire (1970), quien explicita que para los seres humanos el entorno no es sólo un ambiente físico sino una situación histórica.

De ese modo, se incursionó en un análisis de los entornos en los que se producen las actividades de atención y enculturación (Bronfenbrenner, 1974, 1979). A la vez, se tomaron indicadores de la relevancia de las vivencias como aquello que, al ser significativo, orientaría y consolidaría el desarrollo (Chavarría-González, 1991a, 1991b, 1993; Chavarría-González y Pérez-Abarca, 1992). Se realizó entonces una apreciación diagnóstica de los sistemas culturales mediante una descripción de los escenarios y de las actividades en esos entornos, tanto a nivel molar, como mediante un registro cuantitativo de la implicación de la niñez en los sistemas de actividad contextuada, siguiendo pautas propuestas por Prescott (1972,1973, 1974) desde el empate cultura-ecología-persona[2]. Paralelamente, se realizó

2 Cabe acotar que esta apreciación solamente sería pertinente para este grupo de edades. Se utilizó un muestreo de "*student point-time sampling*," siguiendo pautas propuestas por Prescott desde el empate cultura-ecología-persona (1973,1974) (Chavarría-González, 1991a, 1991b; Chavarría-González y Pérez-Abarca, 1992). Además, una escala de evaluación de condiciones del entorno del desarrollo que sirvió de base al CDCI (Chavarría González y Orozco Castro, 2006/2014, en revisión).

una descripción etnográfica que resultó esencial para enriquecer el análisis (Chavarría-González, 1991a, 1991b; Chavarría-González y Pérez-Abarca, 1992).

Fueron escogidos 33 centros infantiles que representaban la variedad de funciones y estructuras, tanto de cuidado diario como de preparatoria para la escuela, privados y públicos. Se caracterizaron como abiertos o cerrados según la actividad fuera elegida prioritariamente por la niñez o por las personas adultas.

1.1 Escenarios culturales de la conducta y sus significados para el desarrollo, diferenciados por clase.

Nuestros hallazgos resultaron sumamente interesantes. Se encontró que en los centros cerrados las actividades eran también "cerradas" y no generaban mayor concentración e interés, inclusive durante las horas de "recreo". La gama de actividades resultaba muy restringida en la mayoría de estos centros, en un rango con dos extremos: escolarizante y rígido al extremo en los jardines privados y "libre" pero poco cautivante en las guarderías públicas. En estos últimos casos, la mayor parte de las observaciones se registraron en entornos "libres" pero con opciones de actividad sumamente limitadas, apareadas con rigidez en las rutinas y largos períodos de espera, estructura que calzaba con descripciones de centros de tipo asistencial.

Nuestros datos señalan condiciones estructurales coincidentes con tendencias económico-políticas, así como diferencias tajantes entre clases, tanto a nivel ideológico y valorativo como en términos de la organización de actividades. Por ejemplo, en la mayoría de los centros infantiles se marca claramente una estructura dirigida con un "recreo" que varía entre 15 y 33 minutos en promedio, prolongándose hasta casi una hora o más en las guarderías y CINAI (pp.28-29). En ese "recreo" se supone que no se aprende: mientras se juega y se corre; no se encuentran materiales para actividades más instructivas o creativas. El mensaje implícito está claro: en los tiempos de escogencia libre no se aprende, se aprende cuando se dan pequeñas lecciones escolarizantes, lo cual constituye otra evidencia del currículo oculto tan comentado por las observaciones etnográficas a finales de los años sesenta y durante los setenta (Aronowitz y Giroux, 1985; Giroux, 1985, 1990 y McLaren, 1989).

Como signo de institucionalización cuyo aprendizaje principal parece ser la espera y la conformidad, la proporción de transiciones distinguía entre preescolares públicos y privados. Los jardines privados se caracterizaban

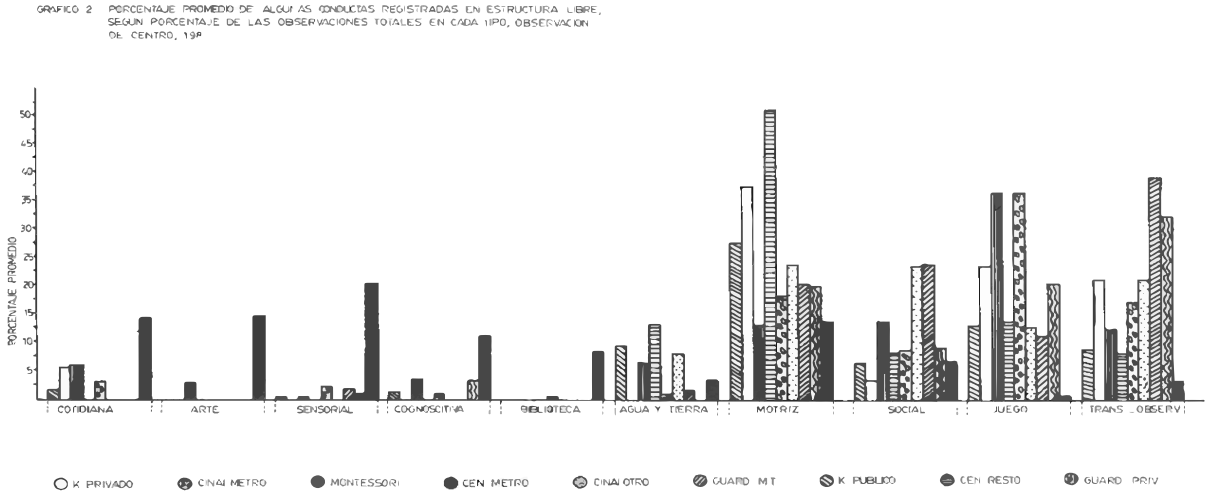
por actividades de mayor reto académico, de tipo "cerrado", es decir, de respuesta correcta y que permitían menos exploración. La estructura dirigida era proporcionalmente más larga y las transiciones más cortas, por lo que es evidente que la coordinación de cambios entre actividades se daba en forma más rápida y "eficiente".

Esto contrastaba con el único centro de estructura abierta encontrado, un Montessori en el cual prevalecía un gran sentido de libertad y espíritu hogareño (Chavarría-González, 1991b; Chavarría-González y Pérez-Abarca, 1992). En la casa infantil Montessori se cumple la idea de largos periodos de auto-escogencia; se invierte la proporción, de manera que la mayor parte de las mañanas de observación transcurrían en actividades libremente escogidas. Al cuantificarse el tiempo transcurrido en distintos tipos de actividades, así como las respuestas de implicación por parte de la niñez, un análisis factorial destacó esta versión montessoriana en una serie de rubros. De modo interesante, uno de ellos es la presencia de actividades prácticas de la cultura cotidiana, la auto-escogencia, así como el énfasis en la solidaridad y en los procesos, como veremos más adelante (Chavarría González, 1991b)[3].

En el Gráfico 1 se presentan los porcentajes de actividades registradas durante las estructuras libres. En el centro infantil montessoriano, durante procesos de escogencia libre se encuentran actividades cotidianas, de arte, de exploración sensorial, cognoscitiva y con libros, por ello se distingue claramente de los otros centros infantiles. Se encuentra proporcionalmente menos tiempo en transiciones y esperas pues para la mayoría de los niños y niñas dichas transiciones ocurrían en momentos particulares entre escogencias.

Gráfico 1: Porcentaje promedio de actividades registradas en estructuras abiertas, como porcentaje de observaciones totales, 1991

3 Se omite el análisis por razones de espacio. Un análisis de correspondencias es una versión no paramétrica de un análisis factorial.



FUENTE: Chavarría González, 1991.

Nuestros hallazgos corroboraron, en gran detalle cuantitativo y etnográfico, que la mayor concentración y gozo se potenciaban cuando las estructuras abiertas proporcionaban oportunidades donde los intereses de la niñez realmente se enganchaban con sistemas de actividad atrayentes. Retornando a Freire (1970), concordamos con su concepto de que la libertad, como noción abstracta, no tiene sentido pues toda libertad se da en el contexto de oportunidades como *libertad-para*. Se mostró claramente que la libertad con pocas oportunidades –como aquella proporcionada por los recreos— no propiciaba vivencias intensas y concentradas de aprendizaje, sino más bien de poca profundidad y mucho conflicto. Y el interés por el mismo tipo de actividades caía drásticamente en estructuras dirigidas por las docentes, en comparación con aquellas—de la misma índole—asumidas por interés personal.

Cuadro 1: Promedios de flujo o compenetración mostrados en actividades comparables en dos contextos: estructuras libres tipo “recreo” en contraste con estructuras libres prolongadas, con amplitud de oportunidades (centro Montessori).

	En estructuras libres ("recreos"), otros centros	En estructuras libres, Montessori
actividades cotidianas	3.7	4.6
exploración sensorial e intercambio de información	3.9	4.3, 4.4
música	3.4	4.5
socialización	3.5	4.2
actividades motrices	3.8	4.1
observación de otras actividades	2.6	3.7

Fuente: cuadro No. 3, en Chavarría González, 1991.

Ciertamente, se marcan diferencias de clase socioeconómica en términos de la preparación para las dimensiones que marcarían las rutas de distintas clases: para las clases altas se propicia triunfar académicamente para entrar desde el preescolar en un régimen competitivo y de naturaleza verbal, abstracta y descontextualizada. Para las clases populares, ser dócil y obediente son la normativa. El centro montessoriano cerca de la Universidad abría una tercera vía donde se conjugaba la academia con la diversión y la libertad de escogencia y auto-regulación.

2. **Experiencias de transformaciones ecológico-culturales: Cambios en la comunidad de aprendices cuando el contexto histórico-cultural del desarrollo se problematizaba y transformaba**

> "La relación entre la cría humana y el medio ambiente es dinámica y cambiante y no puede aprehenderse considerando indicadores objetivos, pues estos son experimentados por cada sujeto en su particular momento del desarrollo. Se requiere examinar los cambios que ocurren en la persona como resultado de su actividad en ese medio, actividad que está históricamente situada y está mediada por la cultura" (Rodríguez-Arocho, 2010, p.7)

> "…la actuación cognitiva sobre el niñodebe tomar forzosamente la forma de una actuación ecológica…" (Álvarez, 1990, p. 52).

A partir de los hallazgos comentados, intentamos un seguimiento con un "experimento transformante" en un CINAI costarricense, en la línea sugerida por

Bronfennbrenner (1974, 1979; véase también Álvarez, 1985)[4]. Se realizaron problematizaciones colectivas, diseños de entornos, modelaje, experiencias comentadas, registros etnográficos y cuantitativos sobre los sistemas de actividad en los entornos transformados. De nuevo, nuestro punto de partida fueron las discusiones sobre cambios actuales en los patrones de crianza, previamente mencionados, así como sus posibles efectos sobre los procesos identitarios de la niñez, al quedar ésta relativamente aislada de las actividades de las personas adultas.

> La enculturación supone la inclusión total en sistemas de actividad valorados por la comunidad. La escolarización actual rompe el sentido de tal imbricación comunitaria, que es social y compartida, por excelencia, más que individualista y competitiva como es la sub cultura escolar. (Álvarez, 1990, p. 49)

A partir de estos diagnósticos, nos dirigimos hacia una experiencia transformante que pudiera capitalizar en las ventajas formativas que habíamos presenciado. Para contrarrestar la desconexión entre la actividad social productiva y los modelos del sentido comunitario, problematizamos sobre el tipo de ser humano que queremos formar, guiadas por la conciencia de la necesidad de referirnos a la crisis de sentido en estos años formativos.

En coherencia, asumimos algunas de las propuestas montessorianas en términos de su influencia indirecta hacia la formación de los sistemas psicológicos de actividad del niño, incluyendo los fines y motivos integrados en sistemas de actividad comunitaria significativa, según nos encomia Baquero (1995). El sistema montessoriano, además, da voz a la niñez, al propiciar la escogencia de actividades de acuerdo con sus improntas de desarrollo, en un marco de colaboración estrecha. Contrasta así la competencia y la verbalización vacía del sistema escolar tradicional. A la vez, las oportunidades propiciadas representan verdaderos *outils* o herramientas culturales clave para la consciencia y el desarrollo en un sentido amplio, proponiendo apoyos para el futuro:

> (…) Lo específicamente humano se traduce tanto en el potencial de educabilidad, específico de la prole humana, como en la existencia, al fin, de dispositivos culturales destinados a promover formas específicas de desarrollo a través de la organización de actividades sociales particulares. Estos dispositivos permiten la apropiación de

4 Centros Infantiles de Nutrición y Atención Integral costarricenses, con función de cuidado diario, administrados por el Ministerio de Salud. Los procedimientos y resultados más detallados se publicaron en Chavarría-González et al., 2000, 2000b; Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006, 2009; véase también Poltronieri, 1998)

> herramientas específicas que auxilian en el gobierno de la propia conducta, tal cuestión se encuentra implícita en la misma noción de "herramienta". (Baquero, 1996, p.105).

Hay que destacar que aunque Montessori ha sido fuertemente criticada, tanto por ser positivista como por ser espiritualista, por ser comunista o fascista, Marx influyó en sus años formativos en la consciencia del papel de las herramientas culturales en la construcción histórica del ser humano. Desde el socialismo utópico de Saint-Simon se planteó interrogantes sobre cómo apoyar la evolución cultural consciente. Visualizó un entorno-cultural que desplegara y pusiera a disposición de la niñez herramientas de la percepción, la atención, la memoria, el pensamiento y la auto-regulación. Todo lo anterior en entornos de sistemas de actividad comunitaria significativa, los cuales propiciaban tanto la auto-regulación como la regulación empática y comunitaria. De paso, se apoyaba la "emancipación de la mujer" mediante la colectivización de las funciones del hogar (Chavarría-González, 2012a). [5]

Tomada en forma crítica y trascendiendo los enfoques meramente comerciales que pierden de vista el espíritu montessoriano (Chavarría-González, 2012b), sus legados proporcionan un significativo aporte en torno a un escenario externo para las ZDP, hacia una Zona Sincrética de Representación (ZSR), como han señalado del Río y Álvarez (1992, p.51).

Nos fundamentamos en la importancia de propiciar un mundo de diferentes oportunidades e interacciones de aprendizaje y construcción social del sí mismo, en el sentido de proporcionar recursos hacia la construcción de la mente distribuida, extracortical interna y externa, integradas en sistemas de actividad comunitaria significativa, como destaca Álvarez (1990, pp.51-52). Viéndolo retrospectivamente, parece muy acertado el concepto de ZSR [Zona Sincrética de Representación] para una situación que Montessori intentó explicar con terminología poética de nebulosas, mientras sus entornos propiciaban las bases para la construcción de dichas funciones psicológicas. En forma muy relevante, a través de esa ZSR "se pasa de un paradigma clásico de aprendizaje de contenidos, conceptos o procedimientos,

5 Es necesario aclarar también una relevante controversia política: en España, desde 1913 las primeras escuelas montessorianas fueron auspiciadas por el movimiento catalán en estrecha unión con el movimiento Republicano. Barcelona se había convertido en su hogar, así como el de su familia. Su centro de operaciones permaneció en esa "*tierra tan bien amada*" y sus escuelas fueron reprimidas y cerradas varias veces por la represión franquista. En el ínterin, en 1927, Mussolini había dado su apoyo a las escuelas desde su enfoque, hasta que en 1934 Montessori denuncia públicamente el régimen de Mussolini, cerrándose las escuelas y saliendo ella precipitadamente de Italia. Ante el estallido de la Guerra Civil, en 1936, debió salir huyendo de la represión franquista con toda su familia (Kramer, 1976).

a un paradigma histórico-cultural de análisis, diseño y construcción de sistemas funcionales" (Álvarez, 1990, p.52).

2.1 Los escenarios culturales como noción hacia la decodificación.

En el año 2000, en nuestros esfuerzos por dirigir esas transformaciones, enmarcándolas mediante un ecoanálisis como instrumento de apoyo a la decodificación y problematización, habíamos optado por un concepto de *ambiente-situación* utilizado por una ecopsicología entrelazada con visiones histórico-culturales a través de Valsiner (Graumann y Kruse, 1998).

Dichos autores retoman el concepto de *Umwelt* propuesto por Von Uexküll (1909, 1926), uno de los gestores del pensamiento ecológico. Von Uexküll había propuesto una visión interaccionista, en la cual el organismo es parte del medio y el medio es parte del organismo; por ende, ambos son elementos constitutivos de la experiencia. Esta serie de indagaciones sobre los diferentes mundos (*Welten*) es también retomada por del Río y Álvarez (2007) en su intento por historizar estas nociones en Vygotski. El medio no puede ser concebido como algo dado o como una variable externa para el organismo, sino que está en relación dinámica con la acción del organismo. El *Umwelt* no es un fondo que uno atraviesa como una habitación, sino más bien un hábitat flexible que cambia en interacción con la acción del organismo (del Río y Álvarez, 2007).

Los fundamentos del ecoanálisis también derivaban de un giro socio-cultural y dialéctico, que concibe la *historicidad* del lugar, así como el concepto de *apropiación* del entorno a través de la interacción situada. Se enfatiza el poder del lenguaje mediante el cual los seres humanos construyen y deconstruyen los significados de la situaciones (Graumann y Kruse, 1998, p.366; Fuhrer, 1998 y Minami, 1998)[6].

Decodificar entornos educativos, en un sentido antropológico, se dificulta tanto como a los peces se les dificulta ver el agua. Por eso hemos asumido la decodificación del *Umwelten* como estrategia para mirar a través de las rutinas cotidianas. Este otro reto, entonces, tiene que ver con visualizar—transdisciplinariamente—el contexto cultural cambiante, como eje interactuante con la actividad y el intercambio histórico. Sin embargo, tal es la tendencia a simplificar conceptos interfase que el término ambiente-situación tiende a ser percibido como ambiente físico solamente, sin tomar en cuenta que lo que se propone y transforma son precisamente

6 Cercano a esta línea, Fuhrer (1998) también se refiere a la relación sinomórfica entre partes del escenario y el comportamiento (escritorios relacionados con sentarse).

los significados y oportunidades del fenómeno educativo, a través de las oportunidades de participación cultural que se propician, tanto para las personas adultas como para las jóvenes.

Hoy por hoy, con base en nuestra experiencia, aun cuando contemplamos el término *nicho de desarrollo*, queremos proponer como más fértil recurrir al concepto de *escenarios de la actividad*, pues el término "escenario" tiene connotaciones sobre espacios socialmente dispuestos y se vincula con la línea de indagación histórico-cultural (del Río y Álvarez, 2007).

A modo de recapitulación, mediante esta experiencia de transformación intentamos crear un puente entre los modelos, los dispositivos y las oportunidades accesibles a la niñez, con el fin de vincular su actividad con la actividad adulta, precisamente donde se ha creado una brecha entre vivencias del presente y las supuestas actividades adultas en el futuro (Chavarría-González y Orozco-Castro, 2009). Nuevamente, utilizamos análisis compartidos de los escenarios de actividad, descripción etnográfica de los sistemas de actividad desplegados, así como indicadores del gozo, la atención concentrada (flujo) y los comportamientos anti-sociales en esos escenarios. Las apreciaciones sobre las vivencias de inmersión, concentración, solidaridad y comunicación resultaron útiles como formas de comprensión y comunicación sobre niños y situaciones particulares.

Los escenarios resultaron reveladores en términos de actitudes constructivas por parte de la niñez, que se apropiaba de las herramientas culturales plasmadas en los entornos sociales de actividad-aprendizaje. Entre otras cosas, descubrimos que la niñez entablaba comportamientos pro-sociales, constructivos, de gozo y concentración cuando se encontraba en los escenarios donde se propiciaban oportunidades conscientemente dirigidas hacia sus posibles intereses.

Más impresionante aún, al inicio los cambios se dieron solamente en los escenarios donde los sistemas de actividad habían sido conscientemente reestructurados para apoyar un aprendizaje orientado hacia el encuentro con vivencias significativas[7]. Tanto docentes como jóvenes mostraban conductas anti-sociales, discriminatorias, autoritarias y de poca relevancia para el aprendizaje cuando los ambientes-situaciones no les apoyaban.

7 En estos grupos de edad, se podía apreciar lo significativo mediante apreciaciones sobre su atención, concentración, flujo, satisfacción y comportamientos prosociales. Para el proyecto en sí la organización de comunidades de aprendizaje significó la posibilidad de tener reuniones semanales de seguimiento sin personal adicional; también brindaba alternativas más manejables cuando se enfermaba o ausentaba alguna docente.

Las conductas antisociales demostraban que el currículo tradicional, disciplinario y uniformador, era vivenciado, tanto por las docentes como por la niñez, como una serie de imperativos, regaños, amenazas veladas y castigos, como instrumentos de control grupal. Cuando las personas se encontraban fuera del ambiente conscientemente preparado, el currículum oculto del autoritarismo se instauraba y se perdía el gozo y la solidaridad genuina. Lo anterior muestra que cuando los cambios operan como elementos aislados de los ambientes y no en sus interacciones y propósitos, no se produjeron modificaciones sustanciales.

En síntesis, en esta experiencia descubrimos que las docentes mantuvieron los cambios de cosmovisión propiciados solamente cuando suficientes ambientes-situaciones habían sido conscientemente reestructurados hacia un empate con los intereses cambiantes de la niñez. La sensibilidad adquirida por las docentes, apoyada por la mediación ambiental, les permitió responder con otra mirada hacia las vivencias de la niñez.

Nuestro hallazgo más interesante entonces es que cuando fuimos modificando otros escenarios de la cotidianidad, tanto la niñez como las docentes se apropiaban de las vivencias significativas de gozo y concentración que habían mostrado en el entorno orientado hacia un encuentro con sus intereses de desarrollo. Este proceso específico de construcción humana tuvo implicaciones muy importantes a todo nivel: en la formación de la identidad y la conciencia, en la formación de capacidades, actitudes, afectos y normas morales (véase del Río,1992, p.65).

3. Mediación psicopedagógica en un centro infantil universitario

La relación estrecha de mediación en el Centro Infantil Laboratorio Ermelinda Mora (CILEM) fue iniciada con la mirada del ecoanálisis: la decodificación de situaciones con miras a develar y transformar el currículo oculto mostró la importancia de prestarle atención a los intereses cambiantes en la niñez y los escenarios sociales de desarrollo-aprendizaje, un proceso que revoluciona la idea del currículo preescolar como una serie de conocimientos que se *imparten* (Orozco, 2005, 2007; Chavarría-González y Orozco-Castro, 2006; Chavarría-González, Obando-Obando y Orozco-Castro, 2009).

Esta problematización o concienciación fue continuada al problematizar aspectos de la cotidianidad que resultaban invisibles para las docentes y que dificultaban una apertura más integral hacia oportunidades de transitar hacia las ZDP de la niñez (Vargas *et al*., 2014). Fue interesante, en esta fase,

la utilización de observaciones sobre vivencias de flujo como base para la discusión y decodificación de significados. Reflexiones sobre transformaciones históricas en la crianza apoyaron la búsqueda de alternativas de acción, así como canalización hacia cambios estructurales en los escenarios de actividad (espacios-tiempos-vivencias).

En este último punto, nos acercamos a la idea de Spinoza, en el sentido de que la alegría y la tristeza resultarían indicadores de lo "virtuoso" o enajenante para el ser humano. Encontramos útil el concepto de flujo de Cziksentmihaily (1997a, 1997b), mediante el cual las experiencias de gozo y reto apoyan la concentración de la atención y del esfuerzo que resultan en indicadores personalizados sobre la riqueza de las actividades.

Gracias a estos conceptos de escenario de actividad y de vivencia (flujo y concentración gustosa), primero, estudiantes de Psicología y luego las docentes participantes, lograron sensibilizarse con los intereses y necesidades de desarrollo de la niñez. Lejos de caer en la noción de que el currículum debe estar centrado en seguir al niño o niña, ellas descubrieron la necesidad de ampliar las oportunidades de desarrollo de la niñez. Centrarnos en el concepto de vivencia, nos permitió preguntarle a las docentes cómo creían que el niño o niña estaba vivenciando un evento en términos de la construcción de su personalidad (Vargas *et al.,* 2014).

Era preciso también alejarnos de la idea de que la docente *imparte* un currículum y alcanza sus objetivos preconcebidos. Para superar estos conceptos disgregados entre sí, resultan particularmente útiles los conceptos amalgama: escenario de actividad, vivencia y ZDP.

Es necesario resaltar que fue necesario abordar, desde múltiples ángulos, la mirada hacia ciclos de interés y atención, ZDP, vivencia y ciclos de trabajo completo, así como el gozo que derivaba la niñez al completar dichos ciclos.

Una ventaja de esta situación es que psicólogos y educadoras pudimos dialogar en torno a estos conceptos amalgama y extraer, a partir de ello, oportunidades de experiencias manejables, a la vez que enriquecedoras. En ese sentido, los psicólogos no fuimos descalificados ni vistos como profesionales descontextualizados y utópicos que no tenían los pies en la tierra, ignorantes de lo que implicaba el manejo de un grupo de niños. Las docentes tampoco se asumieron como desacreditadas, sino que terminaron maravillándose de la capacidad de autorregulación e interés diverso de sus grupos. El hecho de enfocarnos en los significados del escenario

de actividades y no sólo en la conducta de las docentes permitía que se sintieran más acompañadas que señaladas.

Gracias a este proceso las docentes pudieron problematizar la cotidianidad de su labor y de su historia como profesionales. Esto les permitió contar con espacios de intercambio y retroalimentación en los cuales se sintieron plenamente acompañadas y con la seguridad suficiente para realizar los cambios en los escenarios de actividad y en su manera de ejercer la profesión, atendiendo más a las necesidades de desarrollo en concreto que a los requerimientos curriculares en el papel. Y, como medida de su instrumentación, muy pronto estaban aplicando esos principios generales en el diseño de experiencias y oportunidades de vivencias.

CONCLUSIONES

> El niño es una parte de la situación social, su relación con el entorno y la relación de éste con él se realizan a través de la vivencia y la actividad del propio niño; las fuerzas del medio adquieren significado orientador gracias a las vivencias del niño. Esta circunstancia impone a los investigadores un profundo análisis interno de las vivencias del niño, es decir, el estudio del medio que se traslada en significante medida al interior del propio niño y no se reduce al estudio de las condiciones externas de su vida. (Vygotski, 1933/1996, p 382-383).

Desde una ciencia comprometida, se hace necesario aquilatar las transformaciones en los procesos colectivos de construir al ser humano. Este punto puede analizarse al nivel particular de las ZDP y el nivel de la evolución cultural consciente, en una suerte de ZDP colectiva. Evidentemente, al hablar de nuestras prácticas, también se incluyen las evaluaciones y los procesos de concienciación trans-disciplinarios. Para resaltar la dimensión socialmente construida del entorno, sugerimos que el término **escenario** de desarrollo-aprendizaje capta relativamente mejor la dimensión histórica del entorno.

Hemos intentado mostrar que la niñez temprana despliega mayores tasas de concentración y gozo, una vivencia particularmente fértil para el desarrollo de la atención, la motivación, la construcción de la personalidad y un amplio aprendizaje cultural cuando encontraba las condiciones que

le permitían explorar sus intereses coincidentes con sus líneas de desarrollo, en escenarios de oportunidades culturalmente significativas. La niñez encontraba oportunidades que coincidían con las aristas vivas de sus nacientes intereses.

Para este grupo de edad, enfocar las vivencias de concentración gustosa, conjugadas con esfuerzos intencionalmente asumidos—*experiencias de flujo*—resultó muy útil para canalizar la mirada de las educadoras y diseñar alternativas (Czicksentmihaily 1997a, 1997b). A la vez, resultó útil prestar atención al tipo de actividades molares en que se implicaban los jóvenes, pues para las educadoras, psicólogos y psicólogas tenía sentido comprender las motivaciones y retos que enfrentaba cada joven a través de actividades que respondían a necesidades particulares.

Hay que enfatizar, empero, que en una problematización sobre las condiciones de desarrollo es necesario entrelazar estrechamente los indicadores de estas vivencias con nuestra mirada crítica sobre los significados e implicaciones evolutivas del escenario de desarrollo-aprendizaje. Solamente considerando conjuntamente el entorno con sus significados culturales y la actividad intencional, en forma de interpenetración o amalgama, podrán éstos ser indicadores del carácter evolutivo de la sociedad.

También es indispensable hacer énfasis en que no se trata de la organización de entornos físicos, sino de la conjunción entre lo que el entorno propiciaba hacia la niñez y cómo éste implicaba diferencias palpables hacia el conjunto de metas, epistemología y metodología, evidente para las educadoras mismas. Ellas podían entonces propiciar encuentros diferentes hacia condiciones que las respaldaban. Aunque este es un tema a investigar más profundamente, creemos que las educadoras se sentían apoyadas; a la vez, el ambiente les recordaba, simbólicamente, que se encontraban ante un modo de proceder diferente, ante una cosmovisión novedosa para ellas.

A partir de las investigaciones antes citadas se puede establecer la importancia de prácticas debidamente contextuadas: el quehacer educativo, a la luz del concepto de sistemas de actividad comunitaria significativa, no consiste en brindar una serie de conocimientos inconexos, pues ello pasa por alto todos los otros significados en las relaciones y contextos, es decir, el currículo oculto.

Los indicadores aquí comentados de experiencias de actividad significativa nos apoyan para trascender el sistema simbólico dominante y verbal en la escuela. Desde ese paradigma, la actividad es concebida

fundamentalmente como actividad mental (interna) e individual. Como acotan del Río y Álvarez, *"El énfasis en lo interno lleva a un déficit externo de contextos o milieux tanto sociales como cognitivos. El énfasis en lo individual a un déficit de negociación del sentido"* (1992, p.55).

En forma particular, se hace necesario contar con indicadores acerca de las formas en que la niñez encuentra puentes que le conecten con el sentido. Como señalábamos, el análisis histórico-cultural revela que la educación hoy no sólo sustrae significado, sino también sentido vital. Sobre este punto, estamos muy alertas a las condiciones de la organización social del entorno, condiciones que permiten derivar sentido e indicadores en torno a la educación inicial.

El concepto de vivencia, de igual manera, nos ayuda a dimensionar el estrecho ligamen entre procesos internos y externos como un *continuum* del desarrollo y de la percepción y experimentación de oportunidades. El desarrollo no se da por sí solo y el ambiente no es un afuera igual para todos, sino que representa una íntima interconexión entre lo percibido y el contexto (historia, cultura y experiencia de vida personal).

Muchos de estos conceptos vygotskianos han sido pasados por alto en aras de la simplificación, a la vez que convertidos en instrumentos de naturaleza orientadora en las prácticas pedagógicas. Dicho sea de paso, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo ha sido manipulado con miras a meramente **inculcar** conocimientos de una forma más eficiente. Las ZDP también varían sus significados dependiendo de los intereses del momento como un todo, por lo que no se puede instrumentar simplemente como una estrategia pedagógica para llevar al niño o niña donde el educador quiere que llegue. Viene al caso recordar que:

> las necesidades, inclinaciones e intereses son procesos integrales de mayor amplitud que cada reacción aislada. [...] La actividad humana no es simplemente una suma mecánica de hábitos desorganizados, sino que se regula y estructura por tendencias integrales, dinámicas-aspiraciones e intereses. (Vygotski,1932/1997, p. 18).

Estas importantes nociones de interfase o de interpenetración (vivencia, ZDP, escenarios histórico-culturales) nos movilizan a dar un salto cualitativo y apreciar la complejidad del desarrollo humano: no se trata de cumplir etapas "pre-diseñadas", sino que, más bien, su importancia reside en la co-construcción de personalidades y la integración de funciones a partir de las necesidades de desarrollo que cada persona va experimentando de

acuerdo con su historia de vida, en conjunción con la intricada red de relaciones a su alrededor. A la vez, con miras hacia una evolución cultural consciente.

REFERENCIAS

Álvarez, Amelia. (1990). Diseño cultural: Una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, *51-52*, 41-77.

Álvarez, Amelia y del Río, Pablo. (2007). Inside and outiside the zone of proximal development: An ecofunctional reading of Vygotsky. En Harry Daniels, Michael Cole & James Wertsch (Eds.). *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 273-303). N.Y.: Cambridge University Press.

Aronowitz, Saul y Giroux, Henri. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling.* South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

Baquero, Ricardo. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar.* Buenos Aires: Aique.

Bronfenbrenner, Urie. (1972). The roots of alienation. En Urie Bronfenbrenner (Ed.). *Influences on human development (*pp. 658-677). Hinsdale, Ill.: Dryden Press.

Bronfenbrenner, Urie. (1974). Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development*, *45*, 1-5.

Bronfennbrenner, Urie (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Chavarría González, María C. (1982). La estimulación temprana: Fundamentos teóricos, bases empíricas, raíces sociohistóricas: Bases para una discusión. *Revista de Ciencias Sociales* (Costa Rica), *9*, 98-115. Recuperado de http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/773/estimulacion%20temprana%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chavarría González, María C. (1991a/2012). *Guía de observación y evaluación en centros infantiles: Algunas orientaciones para padres y maestros*. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas; *Avances de Investigación, 7* (62). Recuperado de http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/774/gu%c3%8da%20de%20observacion%20y%20evaluacion.pdf?sequence=1&isallowed=y

Chavarría González, María C. (1991b). Estructuras de la educación preescolar en Costa Rica: Un estudio de registro cuantitativo. Universidad de Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas; *Avances de Investigación, 7* (63), 1-33.

Chavarría González, María C. (1993). *Tendencias políticas de educación preescolar: El dilema de la mujer trabajadora.* [Versión digital]. Recuperado de http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/777/tendencia%20politica.pdf?sequence=1

Chavarría González, María C. (2012a). Historiando a Montessori: Desde el feminismo y socialismo utópico, hacia su compromiso con la educación cósmica y la evolución cultural consciente. *Actualidades Investigativas en Educación*, *12*(3), 1-33. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/520

Chavarría González, María C. (2012b). No todo lo que se dice Montessori lo es: Decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. *Actualidades Investigativas en Educación*, *12*(2), 1-38. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/526.

Chavarría González, María C. y Orozco Castro, Cynthia. (2006). *Ecoanálisis* como puerta de entrada a la decodificación de lo cotidiano: hacia una educación posible. *Actualidades Investigativas en Educación*, *6*(3), 1-35. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/3-2006/ecoanalisis.php

Chavarría González, María C. y Orozco Castro, Cynthia. (2009). Situaciones sociales de desarrollo-aprendizaje: Diálogos y confirmaciones desde la investigación-acción en un CINAI costarricense. *Actualidades Investigativas de la Educación, 9*(Número Especial dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la Educación), 1-37. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2010/CINAI.php.

Chavarría González, María C. y Pérez Abarca, Marianella. (1992). *El reto de la educación preescolar en una sociedad cambiante.* [Versión digital]. Recuperado de *http://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/780/retos%20%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1 .*

Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; y Ovares Gutiérrez, Mabel. (2000a). Aciertos y vicisitudes en la búsqueda de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible: la decodificación de lo cotidiano como herramienta teórico-práctica. *Revista Costarricense de Psicología, 16*(31), 23-45. Recuperado de http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/779.

Chavarría González, María C.; Orozco Castro, Cynthia; Chacón Reyes, Yamilette; Ovares Gutiérrez, Mabel y Obando Obando, María del Milagro. (2000b). La formación del preescolar como cosmovisión: En busca de valores hacia la paz y el desarrollo sostenible. *Revista Educación* (UCR), *24*(2), 115-132. Recuperado de http://www.latindex.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/477/466.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997a). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, Mihaly. (1997b). Flow and education. *The NAMTA Journal*, *22* (2), 2-35.

Damasio, Antonio R. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow, and the feeling brain*. London: William Heinemann.

del Río, Pablo. (1992). El niño y el contexto sociocultural. *Anuario de Psicología, 53*, 61-69.

del Río, Pablo y Álvarez, Amelia. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, *59-60,* 43-61.

del Río, Pablo y Álvarez, Amelia. (2007). Inside and outside the zone of proximal development: An ecofunctional reading of Vygotsky. En Harry Daniels, Michael Cole & James Wertsch (Eds.). The Cambridge companion to Vygotsky. N.Y.: Cambridge University Press.

Dierckxsens, Wim. (1976). La reproducción de la fuerza de trabajo. Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad de Costa Rica, *Avances de Investigación,18*, 131-163.

Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.

Fuhrer, Urs. (1998). Behavior settings as vehicles of children's cultivation. En Dietmar Gorlitz, Hans J. Harloff; Günter Mey y Jaan Valsiner (Eds.). *Children, cities, and psychological theories* (pp.411-434). Berlin: Walter D. Gruyter.

Giddens, Anthony. (1992). *The tranformation of intimacy*. N.Y: Polity Press.

Giddens, Anthony. (1995). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea.* (Traducción de J. L. Gil Aristu). Barcelona: Península.

Giroux, Henri. (1985). *Schooling and the struggle for public life*: *Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Giroux, Henri. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Graumann, Carl F. y Kruse, Lenelis. (1998). Children's environments: The phenomenological approach. En Dietmar Gorlitz, Hans J. Harloff; Günter Mey y Jaan Valsiner (Eds.). *Children, cities, and psychological theories* (pp. 357-369). Berlin: Walter D. Gruyter.

Jones, Elizabeth y Prescott, Elizabeth. (1978). *Dimensions of teaching learning environments. II: Focus on day care*. Pasadena, CA.: Pacific Oaks College.

Kramer, Rita. (1976). *Maria Montessori: A biography*. Nueva York: G.P.Putnam.

Léfèbre, Henri. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*: Madrid: Alianza Editorial.

Lojkine, Jaan. (1977). *El marxismo, el estado y la cuestión urbana*. París: Presses Universitaires de France.

Maturana, Humberto R. y Varela, Francisco G. (1987). *The Tree of Knowledge.* Boston: New Science Library.

McLaren, Peter. (1989*). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* Nueva York: Longman.

Morin, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. [Versión digital]. (Mercedes Vallejo-Gómez, con la contribución de Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard, Trads.). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf

Ornstein, Robert y Ehrlich, Paul. (2000*). New world, new mind: Moving toward conscious evolution.* Cambridge, Mass.: Malor Books.

Orozco-Castro, Cynthia. (2005). *El ecoanálisis como herramienta metodológica para el mejoramiento de un ambiente-situación en un centro preescolar.* (Proyecto de Práctica para optar al título de Maestría en Psicopedagogía). Universidad La Salle, San José, Costa Rica.

Orozco-Castro, Cynthia. (2007). El ecoanálisis como mediación psicopedagógica: Experiencia en el Centro Infantil Ermelinda Mora. *Actualidades Investigativas en Educación*, *7*(1): 1-26. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/220/219

Poltronieri Pacheco, Patricia. (1998). Evaluación del impacto de un proceso de capacitación y reestructuración del ambiente educativo en la calidad de la atención a los niños/as en Centros Infantiles de Atención Integral (CEN-CINAI). (Tesis para optar al grado de Maestría en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Prescott, Elizabeth. (1973). *Who thrives in group daycare*? California: Pacific Oaks College.

Prescott, Elizabeth (1974). Approaches to quality in early childhood programs. *Childhood Education*, *51*, 125-131.

Prescott, Elizabeth; Jones, Elizabeth y Kritchevsky, Sybil. (1972). *Daycare as a child-rearing environment.* Washinton D. C.: National Association for the Education of Young Children.

Rodríguez Arocho, Wanda C. (2009). Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo

teórico de Lev S. Vygotski. En Salvador Aburto Morales y Cecilia Meza Peña (Eds.). *Tutoría para el Desarrollo Humano: Enfoques* (pp. 73–92). Monterrey, MX: Universidad de Nuevo León.

Rodríguez Arocho, Wanda C. (2010). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. *Actualidades Investigativas en Educación, 10* (1), 1–28. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/427/426

Steinfels, Mary O. (1973). *Who's minding the children? History and politics of day care in America.* New York: Simon & Schuster.

Suchodolsky, Bogdan. (1977). *La educación humana del hombre: De la filosofía del hombre y la civilización a los nuevos fundamentos pedagógicos de la época de las revoluciones.* Barcelona: Editorial Laia.

Vargas Herrera, Isaac; González González, Pamela; Chavarría Centeno, Edison; Valverde Hernández, Zaida; Jiménez Madrigal, Alicia y Quirós Sancho, Sol (2014). *Enriquecimiento de actividades hacia una cultura de solidaridad y paz en un centro infantil.* (Seminario de graduación para optar al título de Licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Vygotski, Lev S. (1931/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana: Editorial Científico Técnica.

Vygotski, Lev S. (1931 /1995). El desarrollo de los intereses en la edad de transición. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV, Psicología Infantil* (pp. 1–73) . Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1932–1933/1996). El problema de la edad. En L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV (pp. 251–273). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1933a/1996). Crisis del primer año de vida. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377–386). Madrid: Aprendizaje Visor.

Vygotski, Lev S. (1933b/1996). La crisis de los siete años. En *L. S. Vygotsky: Obras Escogidas, Tomo IV* (pp. 377–386). Madrid: Aprendizaje Visor.

TEORÍA *QUEER* Y TEORÍA *CRIP*: REFLEXIONES TEÓRICAS EN RELACIÓN CON EL ÁMBITO EDUCATIVO

DANIEL FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ[1*]

RESUMEN:

En el presente artículo se abordan algunos aspectos conceptuales sobre la diversidad sexual y funcional, partiendo del enfoque histórico-cultural en dirección a las teorías *queer* y *crip*, con miras a repensar la ubicuidad del cuerpo en la escena pedagógica. De esta forma, la aprehensión del cuerpo en la relación educador-educando es analizada a la luz de los efectos coercitivos que conlleva la heteronormatividad, el cissexismo y el capacitismo corporal. Otro aspecto importante a discutir, se refiere al hecho de que los cuerpos considerados como "discapacitados" se ubican en una línea de continuidad con aquellos cuerpos representados como sexualmente "ambiguos", debido al efecto de inscripción de la alteridad en los procesos educativos.

ABSTRACT:

The present article refers to some theoretical concepts about sexual and functional diversity, going from the cultural historic approach to the analytics of the *queer* and *crip* theories, with special regard to the ubiquity of the body in the pedagogical scenario. In this way, the apprehension of the body in the relation between teacher and student is discussed in the light of the coercive effects that heteronormativity, cissexism and able-bodieness entail. Another important aspect under consideration will be the fact that those bodies conceived as "disabled" are, as a result of the inscription of alterity in educational processes, in line of continuity with those represented as sexually "ambiguous".

1* Investigador, Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica. Correo: danielfernand@gmail.com

INTRODUCCIÓN: ¿CÓMO ENTENDER LO PEDAGÓGICO?

El presente artículo versa en torno a una cuestión que desde distintos puntos de vista resulta acuciante pues tiene que ver con un proceso que por razones de índole histórica, política y cultural constituye en el sentido althuseriano del término, uno de los engranajes centrales en el funcionamiento de las distintas sociedades. Hablamos de la educación. Siendo así, el eje reflexivo sobre el cual se asienta el presente texto es de carácter eminentemente pedagógico. Los componentes etimológicos de la palabra "pedagogía": *païs, paidós.,* niño y *ágoo.,* conducir, llevar dan cuenta de un proceso social que atañe a prácticamente toda cultura y en cualquier contexto histórico y geográfico, pues se refiere a los procesos de formación parvularia, imperativos para la conformación misma de todo sistema societal.

Ahora bien, qué entra y qué sale en esa mencionada conducción, constituye un aspecto neurálgico para delimitar nuestro acercamiento a la pedagogía. Partamos de una interrogante general como la siguiente: ¿Cuáles son los aspectos fundamentales que deberían tomarse en consideración a la hora de emprender el análisis de todo proceso educativo? Una pregunta de índole genérica como la anterior, admite sin duda, múltiples posibilidades de respuesta. No obstante, la selección inicial que determine cuáles de estos aspectos deberán incluirse en nuestro listado de posibilidades, así como las relaciones de subordinación establecidas entre unas y otras estarán inextricablemente ligadas a las jerarquías de poder y saber que harán de esta una interrogante de orden político, cultural y económico.

"El proceso pedagógico es la vida social activa" (Vygotski, 2005, p. 475), enuncia la cita del psicólogo Lev Semiónovich Vygotski que enmarca el Encuentro que da pie a la presente publicación, dedicado al legado del autor ruso en América Latina[2*]. El tenor del planteamiento vygotskiano augura una comprensión compleja del fenómeno pedagógico, que nos invita a prestar atención a distintas aristas socioculturales que suelen ser soslayadas en el análisis de los procesos educativos. Esta amplitud de espectro recobra relevancia hoy en día leída a la luz de la *démarche* epistemológica que conlleva la sociología transgresiva de las ausencias y las emergencias, propuesta por el sociólogo Boaventura de Sousa Santos. Para de Sousa, la *sociología de las ausencias* se refiere a:

2* I Encuentro Vygotski y su legado en América Latina, organizado los días 28 y 29 de Octubre del 2014, por el Instituto de Investigación en Educación, en la Ciudad de la Investigación de la Universidad de Costa Rica.

> La investigación que tiene por objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de trasformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes. La no existencia es producida siempre que una cierta entidad es descalificada y considerada invisible, no inteligible o desechable. No hay por eso una sola manera de producir ausencia, hay varias. (De Sousa, 2010, p. 22)

Correspondientemente, para dicho autor la *sociología de las emergencias* equivaldría a "sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal, por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de actividades de cuidado" (De Sousa, 2010, p. 24). En este sentido, inscribir el quehacer educativo en la dialéctica de las ausencias y las emergencias equivale en primera instancia a vislumbrar aquellos componentes que se yerguen como inexpugnables (referentes curriculares, materiales educativos, estrategias didácticas, mecanismos de evaluación, etc.), respecto a aquellos que, subrepticios o no, descuellan como ininteligibles (conformación de la identidad, relaciones interpersonales, interacciones de los procesos simbólicos y emocionales).

Desde esta perspectiva, apuntamos a la línea de pensamiento de Catherine Walsh (2009), para quien:

> "la pedagogía se entiende más allá del sistema educativo, de la enseñanza y transmisión de saber, y como un proceso y práctica sociopolítico productivo y transformativo, asentada en las realidades, subjetividades, historias y luchas de la gente, vividas en un mundo regido por la estructuración colonial". (p. 14)

En este caso, la pedagogía consistirá en un acercamiento que, sin soslayar esos aspectos comúnmente asociados al sistema educativo, dejaría de estar subsumida a ellos, o en otros términos, desde esta perspectiva, el sistema educativo estaría inscrito en una matriz contingente de relaciones, en la que los aspectos culturales, políticos y económicos no serían más elementos accesorios o incidentales del análisis pedagógico, sino más bien, elementos claves para su determinación.

EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL Y LAS CORPORALIDADES LIMINARES

Actualmente, el enfoque histórico-cultural constituye una de las perspectivas psicosociales con mayores resonancias en lo que se refiere al análisis de los procesos cognitivos y los modelos de aprendizaje. Dicha actualidad responde en buena medida al hecho de que en el núcleo duro de su concepción teórica existe una comprensión de la subjetividad como sentidos y significados que simultáneamente aparecen en el plano individual y social, lo cual quiebra la concepción de subjetividad dominante, concebida como algo intrapsíquico y universal. (Mitjáns, 2009)

La relación que plantea el enfoque histórico cultural entre lo individual y lo social conlleva una forma diferente de aprehender el lugar del *sujeto en el mundo*. No se tratará ya de la confluencia de dos vías que una vez estuvieron bifurcadas, sino más bien de una producción concurrente y sincrónica del *mundo* y el *sujeto* mismos. No obstante, no ha de pensarse que la configuración de ese *sujeto-mundo* se da en abstracto, la mayor parte de los procesos subjetivos tienen como asidero el cuerpo, en la medida en que es a través de este se generan los intercambios sociales mediante los cuales hacemos lazo con la cultura. El cuerpo "es el punto material concreto de la subjetividad social. La individuación del sujeto, la constitución de su vida social y psíquica y el proceso de socialización son procesos que se entablan cara a cara, o dicho con más propiedad, *cuerpo a cuerpo*. Las interpelaciones de los aparatos de represión operan en y desde los cuerpos". (Figari, 2009, p. 227, resaltado propio)

Si como señala Orrú (2012):

> La teoría histórico-cultural apunta también a la mediación semiótica a través del signo y la interacción con el otro como elementos constitutivos del sujeto. La palabra es la que va constituyendo las relaciones entre las personas, estableciendo normas, conceptuando lo que es cierto y lo errado, definiendo las verdades y mentiras, delimitando los discursos, distinguiendo lo normal de lo anormal, lo que es entendido como deficiente y lo que no lo es. (p. 346)

En esa medida, la ubicuidad del cuerpo en esos intercambios resulta un aspecto de importancia mayúscula, pues determinadas corporalidades están signadas afuera de los márgenes de la admisibilidad, convirtiéndose ya sea en apátridas de lo verosímil o inquilinos residuales de la alteridad.

Los habitantes de la frontera son aquellos que existen en:

> Un lugar impreciso e indeterminado creado por el residuo emocional de los límites desnaturalizados. Un constante estado de transición y cambio. Lo prohibido y lo no permitido son sus habitantes. Los atravesados viven aquí: el extrávico, el perverso, el queer, el problemático, los monstruos, el mulato, el mestizo, el muerto en vida: en suma, aquellos que transgreden, que cruzan, o que simplemente van más allá de los confines de lo «normal». (Anzaldúa, 1987, p. 62)

Los procesos de exclusión que conllevan determinadas interacciones sociales no han sido objeto de estudio en tanto "mediadores semióticos", es decir, no se los ha considero como aspectos sustantivos para la configuración de los procesos de aprendizaje, lo cual da como resultado que aspectos como la cognición y el desarrollo de habilidades se entiendan como epifenómenos dispersos. A manera de ejemplo, préstese atención al, cada vez más cotizado, fenómeno del *bullying*, si bien es cierto que en el análisis usual no se lo concibe como totalmente ajeno a los procesos de aprendizaje, en relación con estos últimos solo parece como una mera interferencia, una intromisión que impide el decurso "normal" del quehacer educativo.

Retomando nuevamente a Mitjáns, "en el aprendizaje escolar se expresa no solo la subjetividad individual (configuraciones subjetivas y sentidos individuales, condición de sujeto), sino también la subjetividad social. El aprendizaje escolar no es apenas un proceso individual sino también un proceso social, y más específicamente, relacional". (Mitjáns, 2009, p. 14) De tal forma, las subjetividades sociales deben entenderse como un aspecto fundante en la transmisión y adquisición de saberes, pues las formas de relacionamiento que vehiculiza la escuela están intrincadas con, al decir foucaultiano, las *condiciones de posibilidad* del saber en tanto tal.

En este sentido, la teoría *queer* y la teoría *crip* ofrecen algunos elementos analíticos que conviene tener en cuenta, esto, en la medida en que adscriben a las interacciones subjetivas un carácter sociopolítico transgresivo. Ambos planteamientos se postulan como anti-asimilacionistas respecto a esas formas de subjetividad proscritas en nombre de la moral o incluso, del saber científico, subjetividades que han sido marcadas como anormales, abyectas, pecaminosas o patológicas.

Lo *queer* por definición equivale a un insulto que, teniendo en cuenta la multiplicidad de variedades léxicas del castellano, corresponde a formas aproximadas de "marica" o "marimacha", entre otros muchos términos que dan cuenta de una postura disidente respecto a las orientaciones y las identidades sexuales normativas. De esta forma, el término *queer*, al ser tomado como un emblema con el cual auto-referenciarse, equivale a una resemantización que disloca el lugar de poder desde el cual parte el insulto. Lo *crip* por su parte, efectuará un movimiento similar, *crip*, equivale en español al término "lisado" o "tullido" y vendría a ser una de tantas formas despectivas de hacer referencia a las personas que en la actualidad nombramos como "discapacitadas". De este modo, se podría decir que la *crip theory* equivale a un movimiento de no asimilación contrario incluso, a la *doxa* de los derechos humanos (aspecto al que se hará referencia más adelante).

La heteronormatividad (la idea de que la heterosexualidad es la forma natural y correcta de relacionarse), la cissexualidad (la idea de que debemos identificarnos con la denominación biológica que nos fue asignada al nacer), y el capacitismo corporal (la idea de que todos los cuerpos deben describir el mismo repertorio de funciones y capacidades) son los tres ejes de poder sobre los cuales, las teorías *queer* y *crip* enfilan su potencial crítico que, tal y como se verá en el siguiente apartado, cobran una relevancia particular en el contexto educativo.

UBICANDO LA TEORÍA *QUEER/CRIP* EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Muchos autores han analizado de forma crítica los efectos que supone el sistema educativo y cómo este, contrario al espíritu que encierra la versión más romantizada del iluminismo, pareciera en muchos aspectos retratar una realidad más bien sombría. La educación imprime múltiples efectos de normalización, a tal punto que es posible afirmar que en muchos aspectos, la escuela de hoy es una *escuela idiotizante*. (D'Antoni, Gómez, Gómez y Soto, 2012)

Una ya larga y considerable tradición de investigaciones sobre "discapacidad", así como el amplio y diverso ámbito de estudios de género y sexualidad han influenciado notablemente el análisis de los procesos educativos, así como los efectos de determinadas prácticas pedagógicas a nivel del estudiantado. Con el advenimiento de los *gay and lesbian studies* en los

setenta y ochenta y el posterior desarrollo de la teoría *queer* se produjeron una serie de estudios inspirados en buena parte en los análisis históricos de Michel Foucault, quien, partiendo de la noción de genealogía (y aquí tenemos una nueva convergencia con el enfoque histórico cultural), plantean una aproximación con miras a dar cuenta del sujeto en la trama histórica, es decir, una forma de historia que dé cuenta de la constitución de saberes, discursos y dominios de objeto. (Foucault, 2001)

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que existe una relación estrecha desde el punto de vista genealógico respecto al tridente género/sexualidad – "discapacidad" – educación. Cada uno de estos componentes alcanzó una prominencia en el sistema-mundo occidental en periodos históricos bastante próximos, tanto la retórica médica en torno a la sexualidad y "discapacidad" así como el modelo educativo prusiano (Gatto, 2001), proliferaron en el seno de la razón centro europea de los siglos XVIII y XIX. Con ello podemos afirmar que la modulación de estos aspectos en contextos distintos al europeo constituye un subproducto colonial tardío que persiste hasta nuestros días y que dicha persistencia quizá se haya visto en alguna medida reforzada en razón de su emergencia simultánea.

Estrechamente relacionado con la cuestión de las condiciones psíquicas de la subjetividad, está la preocupación acerca de los límites corpóreos de la subjetividad. La manera en que el cuerpo es vivido y representado, así como los acercamientos y efectos de la corporalidad del sujeto en su identidad parecen aspectos cruciales a pesar de ser factores usualmente desestimados en cualquier explicación sobre el sujeto. (Grosz, 1996) Lennard Davis (2000) en su texto *Enforcing Normalcy, Disability, Deafness and the Body* señala que la "discapacidad" es una relación socialmente determinada hacia el cuerpo, relativamente organizada en los siglos XVIII y XIX y propulsada por factores económicos y sociales como parte de un proyecto más general de control y regulación del cuerpo.

Para Davis (2000), dichos análisis encajan con otros aspectos de la regulación del cuerpo que hemos llegado a nombrar crimen, sexualidad, género, enfermedad, subalternidad, entre otras. La escuela, cual caja de resonancia biopolítica, al conformar un aspecto central en el engranaje de la sociedad contemporánea, ha constituido un agente activo en ese proceso de control y regulación del cuerpo, que opera en mayor o menor medida en determinados aspectos de la subjetividad.

En esta misma línea, conviene sacar a colación el importante libro de Roberth McRuer (2006), *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*.

Esta obra es quizá el análisis que aborda de manera más completa la interrelación de los factores aquí sugeridos. McRuer plantea que la demanda cultural de producir estudiantes que tengan habilidades medibles y que escriban de manera ordenada, está a su vez conectada a las demandas compulsivas de heterosexualidad y *capacitismo* corporal que habitamos ordenadamente y que conllevan a identidades coherentes o dirigidas. Así, la noción de normalidad representa un aspecto clave en esta aproximación, pues la heterosexualidad compulsiva está entrelazada con el *capacitismo* corporal en la medida en que ambos sistemas trabajan para (re)producir el cuerpo capacitado y la heterosexualidad.

A su vez, existen paralelismos en cómo se ha conceptualizado y discriminado a quienes exceden las normas sexuales y *capacitistas*. Así por ejemplo, en lo que respecta a la "discapacidad", el paso del modelo de la prescindencia (conformado por los submodelos eugenésico y de la marginación), pasando por el modelo rehabilitador, hasta llegar al modelo social y de los derechos humanos (Palacios, 2008) resulta análogo al recorrido de aprehensión institucionalizante que ha permeado a las personas sexualmente diversas. Como indican Platero y Rosón (2012), este recorrido ha sido extenso y persistente a lo largo del tiempo:

> Las personas con sexualidades y prácticas no normativas y con diversidad funcional también comparten una trayectoria histórica como «seres pecaminosos», «demoníacos», «defectuosos», o similares, que por otra parte buena parte de las religiones han necesitado para generar la noción de «milagro» y «sanación». La discriminación a la que se enfrentan cotidianamente afecta a áreas clave de su desarrollo y de su socialización como es la aceptación familiar, el acceso a la escuela, vivienda, ocio o empleo, entre otras. También son similares los procesos de estereotipificación y representación simplista y repetitiva en todo tipo de medios. Fruto de esta estigmatización a menudo se sienten aisladas, incluso en sus familias, en sus barrios o en los entornos más inmediatos en los que viven. (...) Por otra parte, estas personas han construido movimientos sociales que cuestionan la naturalización de las normas sociales anteriormente mencionadas, que tratan de situar a las personas como sujetos, no como objetos, ya sea de estudio, de tratamiento, de cambio social, etc. (p. 134)

Entendiendo las formas en que ámbitos como los estudios transgénero y los estudios de "discapacidad" se intersecan, podemos tener un entendimiento más profundo de ambos campos y reconocer el potencial para cambiar

los sistemas sociales que se presentan como inaccesibles (Mog, 2008). Es precisamente por el potencial que ofrecen tales bifurcaciones que las investigaciones que plantean la incorporación del instrumental analítico de la teoría *queer* al campo pedagógico constituyen un referente de primer orden para el análisis crítico de la *praxis* educativa.

Un valioso ejemplo en este respecto, son los trabajos de Costa, Silveira y Onofre (2004) en Brasil, quienes llevan a cabo una investigación sobre la pedagogía escolar de profesores de primaria en la cual analizan cómo es abordada la sexualidad en el aula. Tales autores, conciben la pedagogía como un sistema en el que se articulan prácticas discursivas implicadas en relaciones de poder y de significado que, al construir conocimientos, deseos y valores se encuentran implicadas en la constitución de las identidades/subjetividades.

Las teorías *queer* y *crip* ofrecen métodos críticos para marcar las reificación de patrones de normalidad plasmados en arreglos estructurales y propuestas pedagógicas, y actúan en torno a tres componentes fundamentales para su abordaje; a saber: el estudio de los límites, el estudio de la ignorancia y el estudio de prácticas de lectura (Briztman, 1998). El abordaje de estos tres elementos abre un espacio para comprender la forma en que son amañadas diversas identidades y subjetividades en torno al capacitismo corporal, la heteronormativización y cissexismo, que son a su vez una vía para analizar fenómenos potencialmente conexos como la "deserción" escolar, el *bullying* y en general, la inadaptabilidad de determinados sujetos.

DIATRIBA CONTRA LA *INCLUSIVIDAD*

Hoy en día, sin bien es cierto que la educación ha experimentado algunos cambios que dosifican o edulcoran el efecto de las lógicas coercitivas de antaño, lo cierto del caso es que en lo sustantivo, el sistema educativo actual está ligado en su *forma* a una anatomo-política disciplinar y en su *fin* a una biopolítica del control de la sexualidad y la funcionalidad corporal. Este ligamen resulta evidente no solo por las tensiones que se generan en contextos bucólicos y conservadores como aquellos con los que con frecuencia topamos en diferentes países latinoamericanos, sino que atañe directamente a la arquitectura educacional como un todo.

La reiteración de pautas generalizadas que refuerzan los binarios somato-políticos de hombre/mujer, masculino/femenino constituyen, siguiendo a

Monique Wittig (2007), un instrumento para la configuración de un contrato social heterosexual, el cual argüiremos retomando los planteamientos de McRuer (2006), es refrendado cotidianamente por medio de diversos rituales, discursos y lineamientos curriculares que se encuentran fuertemente intrincados con el aparato de control que produce la antípoda biopolítica del sujeto capacitado/discapacitado.

En este sentido, resulta de particular interés el análisis de la educación formal en el nivel primario, en el entendido de que quien efectúa la entrada al sistema educativo formal está inexorablemente sujeto a la reiteración de determinados patrones sexuales y *capacitistas*. Este ingreso no implica únicamente una reiteración secuencial, cual si se tratase de etapas del desarrollo sociocultural o de alguna otra abstracción meta-social, el agregar a la "educación" el ingrediente de "formal" no es un detalle en absoluto anodino, implica la instauración de un nuevo orden simbólico, en el cual son (re)encuadradas determinadas pautas presentes en otras esferas, como la familia, la comunidad o los medios de comunicación pero, en este caso, con el auspicio de una razón estandarizada bajo una tutela institucional.

El hecho de que una serie de características y conductas con un sustrato corporal se presenten como inaccesibles a las posibilidades de asimilación en el escenario biopolítico de la educación, es decir, como un producto del insospechado devenir del destino, conlleva, al decir de Judith Butler (2007), a reafirmar de manera indefectible su reiteración [las tautologiza] y su reificación como referentes [las naturaliza]. Bajo este encuadre se vuelve imperativo analizar el marco de interdicciones encargadas de regularizar el binomio cuerpo normal – cuerpo anormal.

Incorporar el caudal teórico centrado en la configuración del cuerpo funcionalmente diverso (*Crip Theory*) y el cuerpo sexualmente diverso (*Queer Theory*) al análisis de los procesos educativos requiere de un abordaje que no se inscriba en la línea de una *pedagógica aplicada*, sino más bien en la clave que apuntan los estudios descoloniales, de una *desobediencia epistémica*, según la cual si entendemos la educación como un proceso comunicativo no es suficiente cambiar el contenido de la conversación. Se requiere cambiar los términos mismos de la conversación (Mignolo, 2010). Es necesario, por tanto, reaprehender los términos bajo los cuales se erige la alteridad corporal y sus efectos significantes.

La producción de sujetos subalternos en el ámbito educativo está narrativizada en la arquitectura de los centros de instrucción, en las normativas y reglamentaciones, en las estrategias didácticas así como en las jerarquías

epistémicas del conocimiento que en su conjunto tienden a producir una codificación binaria de lo humano. Resulta necesario analizar esas narrativas explícitas e implícitas que compelen al sistema educativo como (re) productor de jerarquías que se inscriben en un "sistema-mundo moderno/ colonial, capitalista/patriarcal, occidentalocéntrico/cristianocéntrico" (Grosfoguel, 2013, p. 20), pues este sistema-mundo produce parcelas del ser —que subsumen toda complejidad subjetiva en los aspectos demarcados por dichas parcelas— colocando a unos sujetos por debajo de la línea de lo humano y a otros por encima de esta.

Los ideales liberales en torno a la educación operan bajo un encuadre de igualdad y derechos humanos que parte de una división tácita de quienes están representados en tal modelo. Las apuestas, con miras a una educación concebida como "inclusiva", muchas veces son planteadas como un contrapeso a las múltiples formas de exclusión que producen determinadas jerarquías de poder, no obstante, el hecho de no problematizar las bases definicionales que dan cuenta de su propio quehacer, terminan reproduciendo dinámicas de poder que cimientan determinados procesos de exclusión.

La "inclusión" parte del principio de poner algo dentro de otra cosa, el común denominador de esta operación es llevar a cabo una serie de acomodos que faculten la entrada de ese algo en dicha cosa. Como se desprende de este señalamiento, la "cosa" misma, que en este caso se refiere a ese complejo entramado que llamamos educación formal, en el cual son aprehendidas la sexualidad y la funcionalidad corporal permanece incólume ante el *modus operandi* de la inclusión. La inclusión se convierte así en un proceso forzado, un imperativo que no cuestiona el orden estructural que produce la exclusión. Es, por lo tanto, necesario un acercamiento que apele a la experiencia del *cuerpo docente* en su doble acepción y que trascienda el marco de la mera inclusión. Como señalan Planella y Pie (2012) "pensar cómo vivimos las situaciones de opresión en nuestros cuerpos nos puede ayudar a extrapolar los discursos pedagógicos convirtiéndose así, la experiencia, en una verdadera fuente de producción de conocimiento. En un conocimiento encarnado" (p. 270)

Una apuesta analítica que retome los planteamientos *queer* y *crip*, que trabaje las resistencias que derivan del estupor ante la ambigüedad y la diversidad del cuerpo y las prácticas asociadas a este, implica un cambio de foco en varios niveles. No se tratará en este caso de explicar y entender en qué reside la rareza de los raros, sino más bien en deconstruir la normalidad de los normales poniendo en tensión la inestabilidad de ambos términos. Una apuesta educativa en la que lo *queer* y *crip* tengan asidero

planteará otro tipo de problemas que transciendan la lógica de la aceptación y la tolerancia, e incluso, de los ahora cada vez más cotizados temas de la agenda programática del orgullo *gay* o las fórmulas bien sonantes de la inclusión.

¿ES POSIBLE UNA PEDAGOGÍA DE LO ABYECTO?

El cuerpo y la pedagogía constituyen un par problemático que, desde un punto de vista histórico, ha supuesto múltiples e inclusive, contrapuesto derroteros, entre los cuales podríamos situar desde las cruzadas antimasturbatorias del Siglo XIX o el antiquísimo forzamiento de las personas zurdas a utilizar la mano derecha en la escritura (para sugerir un recorrido reducido en términos cronológicos pero extenso en lo que se refiere a los múltiples efectos de aprehensión sobre los cuerpos y los placeres), hasta aquellos programas de inclusión en múltiples ámbitos que plantean acercamientos que se procuran "desestigmatizadores".

La multiplicidad que engloba el universo corpóreo es en lo fundamental refractaria a cualquier tentativa de ordenamiento y/o normalización, la senda educativa tradicional es por principio inasequible y, en este sentido, se vuelve necesario pensar ya no en el camino binario del control biopolítico que buscaría compatibilizar esa irreductible incongruencia, sino más bien, perfilar la vía de los intersticios que supondría localizar los puntos de inestabilidad que den pie a concepciones problematizadoras, tal y como apunta el planteamiento pedagógico de Walsh (2009) referido al principio.

Bajo esta tesitura y con miras a perfilar ese lazo con los intersticios, resulta necesario en primera instancia, leer los discursos y estrategias interrelacionados con las prácticas pedagógicas asociadas al cuerpo, generados en las aulas y configuradores de una manera de reaccionar y pensar en torno a tal objeto. Concomitantemente, para intentar discernir la interrelación entre corporalidad y procesos pedagógicos, propondremos un abordaje en tres tiempos: inscripción – desinscripción – reinscripción correspondientes a tres vías conexas de análisis: Una vía *arqueológica* con la cual dilucidar la prácticas pedagógicas y representaciones en torno a la corporalidad por parte de los formadores, una vía *deconstructiva* en la cual poner en tensión el carácter biologicista, heteronormativo y capacitista que subsume las corporalidades, y una tercera vía que llamaremos *palimpséstica* que se abocaría a la configuración de posibles escenarios de análisis, en los cuales más que perfilar plataformas de acción, procuraría generar un

emplazamiento de constante reelaboración de las concepciones en torno a la normalidad del cuerpo y el antagonismo que genera su aprehensión como objeto pedagógico. La Figura 1 sintetiza esta propuesta.

CONCLUSIÓN

Quizá el principal escollo práctico que afronta el par educación/ alteridad no es tanto el hecho de que la población estudiantil esté o no en la capacidad de adquirir una visión más plural, global y compleja del cuerpo y sus múltiples relaciones, sino más bien, el que los docentes estén en la capacidad de hacerlo. Por ello, resulta fundamental convertir el *cuerpo docente* en un cuerpo *permeable a la abyección* para procurar potenciar en el estudiantado otras vías de auto-reconocimiento en el lazo social con la alteridad.

De tal forma, conviene enfatizar que:

> La escuela en general no es solamente un lugar para absorber conocimientos, sino que "los saberes" son también aquellos de la socialización. Esos saberes entran en el círculo de construcción del "sí mismo", proporcionando a los jóvenes datos acerca, entra muchas otras cosas, de quiénes son, del grado de aceptación que reciben de los demás y también de cuál es la manera socialmente deseable de relacionarse con la autoridad y con los pares. (D'Antoni, et. al, 2012, p. 93)

El vestigio victoriano de la negación de la sexualidad infantil y adolescente, así como la idea de la homogenización en torno a la funcionalidad corporal representan hoy en día verdaderos escollos con miras a cualquier intento de transformación del ámbito educativo, pues si no se reconoce la autonomía de los y las estudiantes sobre sus propios cuerpos en sus diferencias múltiples, difícilmente, la presencia del niño afeminado, la niña marimacha, las relaciones homoeróticas o los niños y las niñas en silla de ruedas, con baja visión o sordera serán asequibles en la economía simbólica del espacio educativo.

Tres vías
La *vía arqueológica* buscaría como meta fundamental analizar cómo la corporalidad de los estudiantes es nombrada y abordada en las prácticas de enseñanza que se dan en los salones de clase promoviendo la discusión de las representaciones en torno al cuerpo, en las que se aborden aspectos tales como: las dimensiones corporales "normales" y "anormales", la determinación de los cuerpos catalogados como funcionales y disfuncionales, la "naturaleza" de los órganos sexuales y las prácticas sexuales que atañen a unos y otros cuerpos.
La *vía deconstructiva* supondría problematizar el entendimiento de la corporalidad como una esencia manifestada por las características naturalizadas del cuerpo. Esto conllevaría a su vez, a desarrollar reflexiones en torno a la articulación de saberes/poderes para el control del cuerpo y el deseo, así como las formas en que las personas representan sus propios cuerpos.
La *vía palimpséstica* implicaría formular propuestas conjuntas de abordaje crítico de la corporalidad que permitan poner en constante tensión las propias concepciones tradicionales y su concomitante abordaje en el ámbito educativo

Figura 1. Vías analíticas para el abordaje de la relación corporalidad-pedagogía

REFERENCIAS

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

Britzman, D. (1998). "Is there a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight." En W. Pinar. (Ed.). *Curriculum. Toward New Identities*. New York: Garland Publishing.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad.* Distrito Federal: Editorial Paidós.

D'Antoni, M., Gómez, J., Gómez, L., y Soto, J. (2012). *La escuela en cuestionamiento. Diálogos sobre la resistencia escolar en procesos pedagógicos emergentes*. San José: Editorial Arlekín.

Davis, L. (2000). *Enforcing Normalcy, Disability, Deadness and the Body*. London: Verso.

De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder.* Montevideo: Ediciones Trilce.

Figari, C. (2009). *Eróticas de la disidencia en América Latina. Brasil, Siglos XVII al XX.* Buenos Aires: Ediciones CICCUS.

Gatto, J. (2001). *Underground History of American Education.* Nueva York: The Oxford Village Press.

Grosfoguel, R. (enero-abril, 2013). Los estudios étnicos en Estados Unidos como estudios descoloniales al interior del sistema universitario global occidentalizado. *Revista Ra Ximhai*, *9*(1), 17-34.

Foucault, M. (2001). Entretien avec Michel Foucault. Dans: Dits et écrits II. 1976-1988. Paris: Quarto Gallimard.

Grosz, E. (1996). Intolerable Ambiguity: Freaks as/at the Limit. En R. Garland- Thomson. (Ed.). *Freaky: Cultural Spectacles of the Extraordinary Body.* New York: University Press.

McRuer, R. (2006). *Crip Theory. Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York: University Press.

Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad, y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Mitjáns, A. (noviembre, 2009). La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(Número Especial), 1-28.

Mog, A. (september, 2008). Threads of Commonality in Transgender and Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, *28*(4), 1-20. Recuperado de http://dsq-sds.org/article/view/152/152

Orrú, S. (2012). Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos, 38*(2), 337-353.

Palacio, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

Planella, J. y Pie, A. (2012). Pegagoqueer: Resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, *15*(1), 265-283.

Platero, R. y Rosón, M. (junio, 2012). De 'la parada de los monstruos' a los monstruos de lo cotidiano: La diversidad funcional y sexualidad no normativa. *Feminismo/s*, (19), 127- 142.

Costa, P., Silveira, N. y Onofre, D. (janeiro-abril, 2004). Sexualidade na sala de aula: pedagogias escolares de professoras das séries inicias do Ensino Fundamental. *Estudos Feministas*, *12*(1), 109-129.

Vygotski, L. (2005). *Psicología Pedagógica: un curso breve*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. En V. Candau, (Ed.). *Educação Intercultural hoje em América latina: concepções, tensões e propostas.* Río de Janeiro: Editira 7 Letras.

Wittig, M. (2007). *La pensée straight.* Paris: Éditions Amsterdam.

DÉFICIT DE ATENCIÓN, EDUCABILIDAD Y PRÁCTICAS ESCOLARES. CRÍTICAS DESDE UNA MIRADA VYGOTSKIANA

EDUARDO BOLAÑOS MAYORGA[1]

RESUMEN:

El presente texto es un análisis de la situación del TDA/H desde una óptica histórica cultural. Con situación TDA/H hacemos referencia a los discursos y prácticas (diagnóstico, tratamiento, medicación) que se sostienen en dicha categoría psiquiátrica. Hacemos especial énfasis en la construcción médico-biológica (Armstrong, 2001; Smith, 2008) que se hace del trastorno y cómo esta se relaciona con un concepto clásico del aprendizaje y de la educabilidad. También se resalta que el paradigma biológico del TDA/H forma parte de las llamadas hipótesis deficitarias (Baquero, 2006). Por otro lado, analizamos las prácticas concretas y educativas en torno al TDA/H a partir de una investigación cualitativa, en la que participaron docentes de primaria, niños y niñas diagnosticados/as y medicados y sus familiares.

Palabras clave: Déficit atencional e Hiperactividad, Ritalina, Educabilidad, Vygotski, Hipotesis deficitarias.

"*todo acto educativo es un acto político*"
Paulo Freire

1 Licenciado en Psicología. Universidad de Costa Rica.
Dirección Electrónica: edoboma89@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (en adelante TDA/H) es la categoría psiquiátrica que más se diagnostica. Se estima que entre un 5% y un 10% de niños y niñas lo padecen, lo anterior con variaciones entre cada país y también a lo interno de ellos (American Psychiatric Association, 1995).

En Costa Rica, el TDA/H también es la patología psiquiátrica infantil mayormente diagnosticada. Así, en nuestro país el consumo de Ritalina aumentó un 500% en tan solo 5 años: se pasó de 267,000 tabletas distribuidas en 1990 a 1 438,530 en 1995 (Gutiérrez, 2009). En San José, —provincia en donde se distribuye casi el 70% del medicamento— el consumo de metilfenidato aumentó en un 600% entre los años que van de 1996 hasta 2002 (Santamaría, 2007).

El aumento de niños y niñas diagnosticados/as con TDA/H a partir de la década de los noventa, no es propio de nuestro país, sino que es una tendencia internacional. Este crecimiento exponencial llevó a que varios autores consideraran este trastorno como una "falsa epidemia" (Robinson, 2008) o bien, como "una enfermedad de moda" (Lasa, 2001), y es que si bien es cierto, el TDA/H es una de las categorías psiquiátricas más diagnosticadas, también ha sido, paradójicamente, uno de los trastornos que más controversias y debates ha suscitado. Estas discusiones han girado alrededor de la construcción científica y epistemológica del trastorno, así del uso masivo de psicofármacos para tratarlo.

Siguiendo a Smith[2] (2008), encontramos que a partir de la década de los 60 se dan en EEUU tensos debates entre la psiquiatría biológica, el psicoanálisis y la psiquiatría social sobre las causas y el abordaje de lo que hoy se conoce como TDA/H. Para este autor, la psiquiatría biológica ha sido la que, de cierta forma, gana la hegemonía discursiva y práctica sobre el trastorno, esto no se debe a razones científicas, sino pragmáticas: el modelo médico/biológico ofrecía respuestas y diagnósticos rápidos, razón por la cual se posicionó como un método simple y más eficiente, además de que en cierto modo daba un *confort cognitivo* (Smith, 2012).

En la actualidad, los debates sobre el TDA/H vuelven a tomar fuerza pero esta vez se incluye una diversidad de disciplinas y saberes como la filosofía, la sociología, la bioética, el análisis del discurso, la psicología social, el

2 En los últimos años han aparecido estudios históricos sobre el TDA/H. Ver por ejemplo los trabajos de Edward Comstock, y Adam Rafalovich.

psicoanálisis lacaniano, la antropología social, la psicopedagogía, la pedagogía crítica y la psicología histórico cultural, entre otras. Queda claro así, que el debate aún sigue abierto, sin conclusiones ni consensos entre la comunidad científica y académica (Cohen, Stead y Gwynedd, 2006; Singh, 2012).

Es a partir de este complejo panorama que decido realizar una investigación en la cual se profundiza sobre las percepciones, representaciones y prácticas generadas sobre el TDA/H y la Ritalina, según lo cuentan docentes de escuela primaria, padres de familia y niños y niñas diagnosticados/as y medicados/as. El estudio tuvo un carácter cualitativo y se realizó en dos escuelas públicas y una privada ubicadas en San José. Asimismo, participaron 4 docentes (3 maestras y una psicóloga) 6 niñas/os diagnosticados/as, y los padres/ madres de cuatro de estos niños.

En este texto es de mi interés analizar, desde un enfoque vigotskiano y situacional, la racionalidad del discurso médico-psiquiátrico sobre el TDA/H y cómo este es parte de ciertas concepciones de educabilidad y de fracaso escolar (Baquero, 2000; Terigi, 2009). En un segundo momento analizaré, con base en lo anterior, los discursos y prácticas pedagógicas que sostienen padres de familia, docentes y niños/as según se han recopilado en la investigación anteriormente comentada.

EL PARADIGMA PSIQUIÁTRICO-BIOLÓGICO DEL TDA/H

El TDA/H se considera un constructo psiquiátrico pues esta disciplina ha sido la que ha agrupado sus síntomas, delineado sus bordes y buscado sus causas desde sus bases ontológicas y epistemológicas.

Se lee en el DSM-IV (APA, 1995) que la "característica esencial del trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad"(p.82).Y en el que los síntomas deben presentarse en al menos dos localidades (p.ej casa y escuela) y en actividades "que carecen de atractivo o novedad intrínseca (p.ej. escuchar al maestro en clase, hacer los deberes)" (APA, 1995, p.83).

El DSM-IV define tres subtipos de TDA/H: 1) Predominio de hiperactividad-impulsividad. 2) Predominio de déficit de atención y 3) Combinado. Entre los criterios diagnósticos encontramos estipulados en el DSM-IV (1995):

(h) a menudo[3] se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes, (i) a menudo es descuidado en las actividades diarias (c) a menudo corre en situaciones en que es inapropiado hacerlo (e) a menudo suele actuar como si tuviera un motor (f) a menudo habla en exceso (i) a menudo interrumpe. (p.88)

Sobre las causas biológicas del TDA/H existen diversos hallazgos e hipótesis: se tiene una hipótesis genética-hereditaria en la que el TDA/H se explica a partir de los genes vinculados con el transporte de la dopamina, como el DAT1, en el cual habría una falla en el sistema de señalización dopaminérgica y una excesiva receptación de dopamina. Este problema sería hereditario y no tendría cura, es decir, acompañará al sujeto durante toda su vida; no obstante, se podría "controlar" con fármacos que atiendan esos problemas de neurotransmisión.

Pese a lo anterior, no hay señales que expliquen por qué tantos infantes (se habla de un aproximado de 4 niños con TDA/H por aula) sufrirían de este trastorno. Cabe anotar que no hay pruebas científicas para realizar el diagnóstico ni tampoco se cuenta con marcadores biológicos para su detección (Gutiérrez, 2007; Tallis, 2005; Timimi & Tylor 2004; Singh 2012). El diagnóstico es totalmente clínico, lo cual puede explicar el sobre-diagnóstico actual de TDA/H.

Usualmente, el diagnóstico viene acompañado por una receta medicamentosa (usualmente clorhidrato de metilfenidato), psicofármaco que también ha generado amplias controversias pero que desde este paradigma es "el único tratamiento que normaliza la conducta desatenta, impulsiva e intranquila de los niños" (Barkley, 1999, p.275). Esto pese a la advertencia que generalmente le acompaña de que puede causar adicción.

Para el Doctor en Psicopedagogía Thomas Armstrong (2001) se ha construido todo un paradigma psiquiátrico-biológico sobre los niños que tienen dificultades para prestar atención, concentrarse y estar quietos. Este paradigma supone que todo/as estos/as niños/as presentan el síndrome de déficit atención/hiperactividad. Para este autor, dicho paradigma es reduccionista, en el sentido en que omite ciertos elementos, a la vez que exagera los aspectos individuales, patológicos y biológicos del trastorno en cuestión.

3 Las negritas son mías.

De cierta forma, el TDA/H ha pasado de ser una simple descripción de conductas a ser una explicación de ellas, por esto se cae en el riesgo de confundir los síntomas con las causas (Cohen, 2006).

EDUCABILIDAD, FRACASO ESCOLAR Y TDA/H

El discurso psiquiátrico/biológico sobre el TDA/H trae consigo en una especie de profecía fatalista en la que los niños sin tratamiento van a fracasar en su proceso de escolarización. Por su parte, Barkley (1999) indica que es probable que estos/as niños/as no solo fracasen en la escuela sino que le inflijan daños a la infraestructura y a la comunidad, "más del 20% de los niños con TDAH han prendido fuego a sus comunidades y más de un 30% se han dedicado a robar" (p.34). Para Veracoechea (2012) un niño con TDA/H sin tratamiento se convertirá en un adolescente difícil.

Baquero (2006), siguiendo a María Angélica Lus (1995), indica que se pueden encontrar tres tipos de explicaciones sobre el fracaso escolar masivo 1) Posiciones centradas en el alumno. 2) Posiciones centradas en las condiciones sociales y familiares del alumno. 3) Posiciones centradas en la relación alumno-escuela.

Según dicho autor, este primer conjunto de posiciones, es decir, las centradas en el alumno están aún vigentes y son quizás, las más utilizadas. Estas posiciones han intentado responder al problema del fracaso desde un enfoque clínico-médico o patológico-individual, en el que cualquier estudiante que se aleja de las expectativas escolares-cognitivas y conductuales sería sospechoso de portar alguna anormalidad. Tanto en esta posición, como en la número dos, aunque se atribuyan diferentes causas, se parte de *hipótesis deficitarias* en donde quien fracasa es el/la estudiante.

En estas posturas contemporáneas sobre el déficit, el individuo resulta ser la unidad autoexplicativa de su propio desarrollo, unidad "dotada de esencias y atributos, que permitían predecir y explicar sus comportamientos" (Barquero, 2006, p. 40). El paradigma biologicista del TDA/H — que también podríamos decir, es una forma contemporánea de fracaso escolar masivo — cae justamente dentro de estas hipótesis deficitarias, en las que, citando a Ilina Signh se ha pasado "de culpar a las madres, a culpar a los cerebros de los niños" (Signh, 2002, p 28).

Esto queda de alguna forma ejemplificado cuando notamos — tal es el caso de nuestra investigación — que ante diferentes problemáticas manifestadas por los niños, sus padres y docentes pensaron de primera entrada que se debía a algo orgánico,, principalmente en su cerebro y, por ende, llevados donde un especialista del área médica. Así por ejemplo, Pedro4, un niño de 11 años, comenta: "yo me eximí en primero y en segundo y de tercero para arriba solo exámenes y notas malas de 65 y eso y entonces me llevaron al doctor". De alguna forma esta historia se repite en los otros 5 niños/as entrevistados/as. Sobre esto profundizaremos en las líneas siguientes.

Estas hipótesis deficitarias se relacionan directamente con el concepto que construyamos sobre la educabilidad y el desarrollo (Baquero, 2006). En este sentido, aparejado con estas posiciones deficitarias encontramos en el paradigma biológico del TDA/H una definición clásica de educabilidad que también pone el peso de las explicaciones en el individuo, es decir, que hay sujetos que no tienen la capacidad, casi que innata, para ser educados (Baquero, 2001). Estas posiciones se legitiman a través de una idea de desarrollo evolutivo y lineal, en la que todos los sujetos recorren un mismo patrón evolutivo. Se trataría de un desarrollo pretendidamente homogéneo en el que hay avanzados y atrasados y solo una forma para avanzar. (Baquero, 2006 y 2007; Burman, 2008; Rose, 1998). Para autores como Cohen (2006) y Timimi (2004 y 2008), el TDA/H se alimenta precisamente de esta visión de desarrollo.

Este conjunto de hipótesis deficitarias (Baquero, 2006) o bien de la psicologización del fracaso estudiantil (McLaren, 2005) naturalizan el espacio escolar tomándolo como natural y en armonía con el desarrollo natural de los/las niños/as, omitiendo más bien que la institución escolar es un artefacto cultural construido con base en relaciones sociales complejas, en el que precisamente se construya un tipo de desarrollo. Lo anterior, nos imposibilita ver que a veces quien fracasa es la escuela.

CRÍTICAS VIGOTSKIANAS AL PARADIGMA MÉDICO/BIOLÓGICO DEL TDA/H

> (...) las causas del TDAH del niño no son los problemas psiquiátricos de los miembros de la familia o el mal ambiente que les rodea,sino los genes que los padres y el niño tienen en común. (Barkley, 1998, p. 92)

4 Todos los nombres son ficticios.

Afirman Stead, Lloyd y Cohen (2006) que el determinismo biológico del actual modelo del TDA/H no es consistente con los conocimientos construidos sobre el desarrollo de los/as niños/as los niños y las niñas. En este caso específico, podemos afirmar que hay un desencuentro entre este modelo médico, patológico e individual y los enfoques socioculturales y situacionales de influencia vygotskiana.

Cómo hemos observado el modelo médico de TDA/H parte de la imagen de un sujeto aislado que se autodesarrolla con muy poca influencia del ambiente. Según algunos autores (Barkley, 1999; Taylor, 2004; Veracoechea, 2012) los llamados factores ambientales "actúan como elementos determinantes para incrementar o disminuir el grado de atención (…) con la que la persona nace…determinada por factores genéticos y bioquímicos" (Veracoechea, 2012, p. 44). O, bien como afirma Taylor (2004) en su famoso debate con Timimi (2004), "los factores sociales lo que pueden hacer es incrementar el grado de hiperactividad" (p.9). Es decir que el ambiente no construye nada, sino que funciona como lubricante o freno de lo que ya se trae por naturaleza.

Dicha perspectiva parte de un pensamiento dicotómico en el que primero, el ambiente es externo al sujeto, está afuera, y segundo, es poco importante. Esto contrasta claramente con los aportes del enfoque vygotskiano, e incluso piagetianos, que tienen como punto de partida la interacción individuo- individuo e individuo-ambiente. Desde este enfoque, el desarrollo es el resultado de una actividad intersubjetiva mediada semióticamente por el lenguaje (Baquero, 2009), en donde el desarrollo sucede en una especie de doble escena: primero en un afuera, en el ámbito social, y luego, en un adentro, que es precisamente la interiorización de lo social; no obstante, este proceso no debe tomarse de forma lineal y acabada.

Por otro lado, el ambiente no se concibe como algo externo que opera verticalmente sobre el individuo. Por el contrario, el contexto forma una sola unidad con el sujeto y esta unidad será diferente en cada caso. Para Vygotski no existen dos sujetos que compartan un mismo contexto, pues en este también están involucrados los afectos, la historia y los roles que se le puedan imponer a cada quien. De nuevo, la clave está en la situación específica y la interacción:

> Hemos llegado a la conclusión de que el ambiente no puede ser concebido como una entidad estática (…) sino que es cambiante y dinámica. Tenemos el ambiente, una situación que influye de una u otra forma al niño y dirige su desarrollo. Pero el niño, su desarrollo,

> continúa cambiando, haciéndose diferente. No es solo el niño el que cambia, la relación entre el niño y su ambiente también cambia, y así el ambiente mismo empieza a tener una influencia diferente sobre el niño. (Vygotski 1994, p. 75)

Desde un enfoque sociocultural, podemos reflexionar críticamente sobre algunos aspectos claves que giran en torno al TDA/H:

1. **Sobre el diagnóstico:** Desde la postura situacional no habría diagnósticos, mucho menos si estos son para toda la vida. Asimismo, a la hora de hacer tests y pruebas se les daría especial énfasis al proceso y a las estrategias que utiliza el/la niño/a y no solo a los resultados (D' Antoni, 2009). Además, se utilizaría una amplia gama de pruebas y distintos escenarios. Desde un enfoque sociocultural nos resulta realmente difícil hablar de un desarrollo estático y predecible, más bien, en el caso vigotskiano se habla de una Zona de Desarrollo Próximo o Potencial, a la que el sujeto puede llegar siempre y cuando cuente con las herramientas y situaciones — generalmente mediadas por otros — que le permitan llegar a estos nuevos estados.

2. **Sobre el TDA/H:** La mirada no caería solo sobre el estudiante, no es que un niño tenga un déficit y pocas capacidades para ser *educado.* Recaería la atención sobre la interacción de este con su situación, con el aprendizaje y con el espacio escolar. Baquero (2009), Terigi (2006), Rodríguez (2004) D'Antoni (2009 y 2012), entre otros erigen fuertes críticas al sistema escolar desde el paradigma histórico-cultural. Una de las principales críticas es que la escuela genera las propias condiciones para que muchos/as niños/as fracasen y que este no puede entenderse como un conjunto de fracaso individuales.

3. **Farmacoterapia:** Se critica que el único tratamiento sea el medicamentoso. Si el déficit no está únicamente en los/las niños/as se deben de crear nuevos ambientes y situaciones de aprendizaje. Por otro lado, se critica que la mayoría de los tratamientos no toman en cuenta las experiencias afectivas (Vygotski, 1994) de las/os niños, a quienes, como veremos a continuación, a veces, se les impone el tratamiento en contra de su voluntad.

Ahora bien, también desde esta perspectiva encontramos críticas a los componentes del sistema escolar. Por ejemplo, Baquero (2006) ha cuestionado el carácter simultáneo y homogenizante de la escuela, el TDA/H vendría a ser el modo contemporáneo de significar la dispersión y las consecuencias de la diversidad que se encuentra en las aulas (Bourdieu, 1990). En esta línea, la escuela — en colaboración histórica con la psicología, medicina, psiquiatría, etc — construye una imagen homogénea y normalizada de la infancia y quien escape de dichos parámetros podrá ser considerado como anormal o patológico (Baquero, 2009; Burman, 2008; Foucault, 1996; Rose, 1998,).

Por último, cabe hacer la aclaración que desde los enfoques críticos, por ejemplo el vigotskiano o el psicoanálisis, no se niega la existencia de niños/as con problemas individuales y que ameriten apoyo clínico. Sin embargo, se rechaza la pretendida masificación de estos casos. Asimismo, no se trata de hacer una diatriba en contra del saber médico y biológico, que también desde Vygotski se toma como elemento de suma importancia, sino que, se trata de tomar una posición crítica ante las posturas reduccionistas y simplistas. Sobre este particular, cabe notar que varias autoras de corte vigotskiano, como Rodriguez (2004), han aportado al conocimiento sobre el TDA/H desde el estudio del funcionamiento ejecutivo y el lenguaje, siempre partiendo de un enfoque socio-cultural.

EL TDA/H EN EL AULA Y LA VIDA DE NIÑOS/AS COSTARRICENSES

> **Hablantín** "dícese del estudiante que tiene déficit atencional, que habla en clase cuando debería estar trabajando. Dr. Roberto Rodríguez *Glosario Déficit de Atención* Periódico La Nación, 1999

Según Baquero (2006), si se parte de una concepción clásica de educabilidad y de una serie de hipótesis deficitarias las intervenciones pedagógicas se limitarían a dos acciones: 1) diagnosticar su "esencia" educable: es decir, medir sus capacidades, su grado de desarrollo, etc. 2) Ofrecer "estímulos" externos que de alguna forma compensen su déficit.

SOBRE EL DIAGNÓSTICO

De alguna forma este fue el camino que siguieron las intervenciones en el caso de los/as niños/as de nuestro estudio. Estos/as niños/as presentaron diversas problemáticas tanto cognitivas como conductuales en sus primeros años de escolarización. Rápidamente, ellos y ellas, por recomendación de sus maestras, fueron llevados/as donde un especialista del saber médico (un médico general o psiquiatra), en esta primera cita las/os niñas/os fueron diagnosticados y se les recetó el medicamento. Pedro, por ejemplo, recuerda que: "me llevaron donde un doctor, al hospital de niños y ahora tengo que tomar esa pastilla". De forma similar los padres de Daniel afirman que:

> Esa vez que lo llevamos ahí a la clínica a ver, y dijeron que tenía Déficit de Atención, de una vez lo encasillaron, la doctora le mandó de una vez la Ritalina y otra pastilla para la impulsividad (Padre de Daniel).

Sin embargo, es importante apuntar que, de alguna manera, estos niños ya estaban diagnosticados, incluso, antes de llegar al consultorio. Este "prediagnóstico" bien lo realizó un docente, o bien un vecino o familiar. Estas sospechas se dieron incluso antes de que el/la niño/a naciera: "en la parte del embarazo…un homeópata me decía: oye ese chiquito le va a salir eléctrico…porque cuando se toman ese tipo de pastillas (para el embarazo), salen muy hiperactivos" (Madre de Daniel). Marco, por su parte fue prediagnósticado por un tío, quien según su madre, "dijo que es que él veía que Marco era muy inquieto (…) él como ha trabajado con niños, vio que Marco ya tenía un problema de hiperactividad (..) Entonces fue para que me ayudaran a llevarlo al psiquiátrico". Cuando todo esto sucede Marco tiene poco más de dos años.

EL TDA/H EN LA ESCUELA

Ahora bien, cabe preguntarnos qué pasa en las escuelas con respecto al TDA/H. Primero hay que notar que nuestras escuelas están llenas de niños diagnosticados con TDA/H y parece ser que el uso de la Ritalina ha pasado a ser parte de las dinámicas escolares.

Todas las docentes entrevistadas tienen la percepción de que el TDA/H ha aumentado en los últimos años, dos de ellas afirman que aunque hay

un aumento significativo también hay una especie de "boom" en el que se etiqueta a todos los niños de tener TDA/H.

En el discurso de las docentes hay un predominio de las hipótesis biológicas que explicarían el trastorno. Por ejemplo, para Lidieth, directora de una institución privada, el TDA/H se debe a una "conformación bioquímica, eléctrica, a nivel cerebral (…) Pero, que no te desaparece. O sea, no te vas a componer… nacen con eso, sí…es hereditario…no se van a componer nunca" de forma similar para Rita se trata de:

> Una condición que presenta un niño, o una niña, que le impide poner atención, como el estándar, verdad, como la mayoría… es una condición a nivel cerebral. Que no está bien definida todavía la explicación, no se ha definido exactamente dónde está el asunto problemático, pero sí se sabe el síntoma, verdad, que es el déficit atencional.
>
> Debe mencionarse que se plantean ciertas hipótesis ecológicas para explicar la desatención e hiperactividad, principalmente, por la tecnología y el uso del celular y el internet. Las docentes describen a los niños con TDA/H como niños "lentos", "impulsivos" y "peligrosos". Si bien se acepta que todos los infantes pueden ser un poco "hiperactivos" uno con TDA/H sería aún más activo que el resto: se nota que es más activo… no está siempre sentado en su lugar… la profesora ya no puede por sí sola… o sea ya, no puedo yo, escapa de mis manos, necesito un equipo, necesito medicación" (Rita).

Es justo apuntar que estas observaciones siempre se hacen en comparación con otro ideal, es decir, con un conjunto de niños considerados "normales". Por ejemplo, para Roxana estos/as niños/as:

> tienen dificultad en actividades que podríamos decir cotidianas, que vemos como corrientes y que cualquiera puede hacerlas rápidamente, como escribir, como hacer un dibujo, como hacerle punta a un lápiz… entonces para ellos es diferente.
>
> Por su parte, Lucia indica que: "un niño con déficit necesita, si otros repasan en diez minutos ellos necesitan por lo menos una hora".

En general, las descripciones que realizaron los y las integrantes de este grupo de docentes sobre el trastorno se muestran vagas y ambiguas.

Aunque las docentes le dan un papel fundamental a lo biológico, queda en ellas la duda sobre si el TDA/H se percibe como una patología psiquiátrica o bien si se trata de un conjunto de conductas problemáticas en donde el TDA/H vendría a ser una especie de eufemismo, una especie de "*patología moral"* (Bolaños, 2014).

Además, también cabe apuntar que, desde lo narrado por las docentes, el TDA/H es una gran sombrilla en donde se agrupa una gran diversidad de manifestaciones y problemáticas, desde niños con conductas agresivas y con historias familiares atravesadas por la violencia (como en el caso de Marco) a niños que asombran por su "madurez" e "inteligencia" (como, por ejemplo, Daniel). Asimismo, entre las profesoras hay diferencias en la percepción del número de niños/as con TDA/H por aula. Así, Rita aclara que en sus 20 años de ser docente solo ha conocido a un niño con hiperactividad muy diferente, Roxana comenta que en su aula hay 15 niños con déficit atencional.

Las maestras identifican dos limitantes serías a la hora de intervenir con las y los niños/as con TDA/H:

1. **Las difíciles condiciones en las que dan clases** (pocos recursos y muchos niños por salón). En palabras de Roxana: "Imagínese con una matrícula de 33, con los que tienen déficit, y con los que uno dice que son normales, di es un es una lucha constante de todo el día. Son demasiados estudiantes entonces es muy difícil". Esta percepción también es compartida por otras docentes y padres de familia.

2. **La poca capacitación recibida sobre el TDA/H**. Comenta Rita, "Yo saqué el diplomado en la UCR, apenas se hablaba de eso, y se trataba como parte de todo un curriculum pero realmente si usted se pone a ver, no le daban gran cosa a uno sobre esos temas." Incluso esto se agrava más, pues algunas docentes afirman que cuando ellas eran estudiantes "no existía el déficit" (Roxana).

INTERVENCIONES ESCOLARES Y TDA/H

Llegados a este punto interesa preguntarnos por las intervenciones pedagógicas llevadas a cabo. En las escuelas públicas participantes en este estudio, encontramos que estas intervenciones se enmarcan en lo que Armostrong (2001) denomina como estrategias de control, opuestas a aquellas estrategias para facultar.

Quizás la técnica más utilizada y ampliamente aceptada sea sentarlos cerca de la profesara: "cerca de nuestro lugar de trabajo, de nuestro escritorio" (Roxana) esto debido a que "los de déficit atencional tienen que estar todos sentados adelante…se supone que si es desatento, usted pasa y si no está escribiendo, usted le toca la cabecita le llama la atención para que él siga" (Lucia).

Se trata de tener el cuerpo del niño cerca de la docente para que esta pueda impulsarlo a seguir trabajando esto también, para poder observarlo continuamente y poder controlarlo. Para ello Roxana utiliza dos técnicas más consistentes en aislar a los niños: En la primera, lo hace directamente "A veces se les aísla, porque son demasiado inquietos". En la segunda, usa la técnica del niño tutor que consiste en sentar a la par del niño con TDA/H a un "niño que no le cueste, que esté atento, entonces ese niño trata de ubicar al compañero. Por supuesto que el niño tutor no sabe del problema que tiene el compañero, nada más uno le dice que para que lo esté ayudando" (Roxana). Además de esto, muchos de estos niños reciben alguna especie de adecuación curricular.

La pastilla es la otra *ayuda* que se les ofrece a las niñas y a los niños. Esta se concibe para docentes y padres como una aliada. Incluso, dos docentes se posicionan como *"defensoras de la pastilla"* e inclusive, asumen el rol de "*convencer a los padres"* sobre su uso. Sin embargo, queremos cerrar esta presentación dándole un poco de voz a quienes usualmente no la tienen, o mejor dicho sí la tienen, pero nos cuesta oírla: niños/as diagnósticados/as y medicalizados/as.

Para Jacobson (2006) la situación del TDA/H pone de relieve la relación asimétrica existente entre infantes y adultos y adultas. Primero que todo se observa un gran vacío de información por cuanto nadie les ha explicado a los/las niños/as de qué trata el TDA/H ni cuáles son los motivos por los que tienen que tomar las pastillas, sumado a esto, dentro de la escuela a veces son objeto de burla y estigmatización por parte de compañeros e incluso, docentes.

Los niños — aunque aceptan tener ciertas dificultades, principalmente conductuales —alegan que no ocupan el medicamento, el cual perciben, en algunos casos, como un castigo y a veces como un acto de violencia. Por ejemplo, Pedro comenta que: "no me la quiero tomar... no me gusta tomarme esa pastilla… yo le dije a mi mamá que no la quería tomar más." Asimismo, Andrés con cierta culpa comenta: "Ya no me porto mal, ya no me porto mal, y ya no me quiero comer la Ritalina. Ya no quiero tomármela, yo sé que yo me comporto bien".

No obstante, los padres visualizan un futuro oscuro si no se usa la pastilla. La madre de Pedro comenta que una vez que no le dieron la pastilla el niño "vino con boletas, porque no se concentraba, no hacía las tareas, o sea, presentaba los trabajos incompletos". Por su parte, la madre de Daniel augura que "el día que él no se toma la pastilla fijo, o viene con boleta, o viene como un chanchito".

Quizás, lo más paradójico, como puede observarse en el trabajo escrito sobre esta investigación, es que tras años de haber sido diagnosticados/as y medicados/as, estos/as niños/as no solo no han mejorado su situación, sino que en algunos casos (Andrés, Marco, Susana, Pedro) esta ha empeorado. Por mi parte, sostengo y explico que en algunos de ellos/as, este paradigma de TDA/H de intervención, puede haber tenido efectos iatrogénico (Bolaños, 2014).

A MODO DE CIERRE: DE LA REFLEXIÓN A LA ACCIÓN

Hemos hecho un recorrido crítico, partiendo de un enfoque sociocultural, del modelo biológico del TDA/H y de las prácticas concretas con las que se aborda el diagnóstico de dicho trastorno. Sostengo que este déficit entra en una concepción clásica de educabilidad, de fracaso escolar e, incluso, de aprendizaje según han sido descritas por autores como Ricardo Baquero y Flavia Terigi. Mantengo, además, que lo anterior acarrea consecuencias políticas por cuanto este modelo naturaliza las prácticas educativas de hoy en día, invisibilizando así el carácter ideológico y cultural de la educación (Althusser, 1985; Baquero, 2006; Giroux, 2007; McLaren, 2005).

Por otro lado, los resultados de mi investigación demuestran la gran complejidad que rodea al TDA/H. Por ello encontramos padres desbordados, niños y niñas que presentan una diversidad de problemáticas y un grupo de docentes, quienes también afirman sentirse cansadas y no tener las

posibilidades para trabajar y atender propiamente a sus estudiantes. A un nivel discursivo el TDA/H es una especie de profecía del fracaso escolar (entiéndase este como el bajo rendimiento, notas inferiores a las esperadas, conducta inapropiada y, en general, un camino tortuoso por la escuela). Los medicamentos por su parte, son altamente utilizados y se posicionan como un método eficaz, aunque a un nivel objetivo tampoco logra dar los resultados esperados. Padres y niños se enfrentan por el uso de la pastilla, la cual es rechazada (por diversas razones) por estos últimos.

Otro resultado importante es la diferencia abismal entre el conocimiento que cada vez se genera en la academia y lo que se vive en espacios como las clínicas, hospitales, escuelas y hogares. Por ejemplo, las teorías sobre las funciones ejecutivas pasan totalmente desapercibidas en estas instituciones, en donde reina un enfoque meramente médico, mezclado también con un enfoque moralista y disciplinario, muy propio del sistema educativo.

Creo que el TDA/H y el gran número de niños/as diagnóstico es un síntoma escolar que nos puede ser útil para evaluar los procesos de escolarización. Hemos visto aquí que la teoría vygotskiana, siempre y cuando no se vuelva una mera técnica para ajustar niños/as a un sistema ya disfuncional, tiene un gran potencial para ayudarnos en este proceso de evaluación y de creación de alternativas. Para lograr lo anterior parece necesario repensar y examinar los conceptos con los cuales construimos y les damos sentido a las prácticas escolares para así construir alternativas que, ojalá, tengan incidencia en el mundo concreto y no se queden acumulando polvo en las bibliotecas. En el caso que me convoca hoy, quizás no se trate de luchar en contra del TDA/H, sino de resignificarlo y darle nuevos márgenes de posibilidad.

REFRENCIAS

Asociación Americana de Psiquiatría. (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales: DSM-IV-TR*. España: MASSON. S.A.

Armstrong, Thomas. (2001). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (ADD-ADHD): Estrategias en el Aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Armstrong, Thomas. (2006). *Canaries in the coal mine: the symptoms of children labeled "ADHD" as biocultural feedback.* En G. Lloyd, J. Stead y D. Cohen (Eds.), *Critical New Perspectives on ADHD.* Oxfordshire, UK: Routledge, pp.34-44.

Baquero, Ricardo. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario. IV*,(9). 71-85.

Baquero, Ricardo. (2006). *Sujetos y Aprendizaje.* Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Baquero, Ricardo. (2007). Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Castorina *et al.* (Eds.), *Aprendizaje, sujetos y escenarios: Investigaciones y prácticas en psicología educacional.* Buenos Aires: Editorial Noveduc, pp. 141-149.

Barkley, Russel. (1997). *ADHD and the nature of self control.* Estados Unidos: Plenum.

Barkley, Russell. (1999). *Niños hiperactivos: Cómo comprender y atender sus necesidades especiales.* España: Paidós.

Bolaños Mayorga, Eduardo. (2014). *Análisis crítico del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticados/as, padres de familia y docentes de primaria.* (Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Bourdieu, Pierre. (1990). *El racismo de la inteligencia.* En Sociología y cultura. México: Grijalbo.

Burman, Erica. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva.* España: Visor.

D´ Antoni, Maurizia (2009). Vigotski desarrollo infantil y aportes para el aula costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, *9*(4), 1-15. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/306

Lasa, Alberto. (2001). Hiperactividad y trastornos de la personalidad. *Cuadernos de psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. 31* (32), 5-81. Recuperado de http://www.sepypna.com/articulos/hiperactividad-trastornos-personalidad-1/

Lloyd, Gwen, Stead, Joyce, y Cohen, David. (2006). *Introduction. Critical New Perspectives on ADHD.* England: Routledge, pp 1–11.

Jacobson, Ken. (2003). *"When order becomes disorder. A cross-cultural study of attention deficit hyperactivity disorder and its implicantions for the social construction of "normal"*. (Tesis en antropología para optar por el grado de Doctor en Antropología). University of Massachusetts–Amherst, Amherst. MA.

Gutiérrez Castillo, *Zaida. (2007). Asociación entre polimorfismos en el gen del transportador de dopamina (DAT1) y la respuesta al metilfenidato en niños costarricenses con déficit de atención e hiperactividad.* (Tesis para optar por el grado de maestría en Biología). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

McLaren, Peter. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* México: Siglo XXI.

Rodríguez, Wanda. (2004). El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades Investigativas en Educación*, *10*(1), 1–28. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/427

Rose, Nikolas. (2007). *The politics of Life Itself. Biomedicine, Power and Subjectivity in the Tweny-First Century.* Princeton University Press.

Smith, Mathew. (2008). Psychiatry Limited: Hiperactivity and the evolution of American Psychiatry, 1957–1980. *Social History of Medicine. 21*(3), 541–559.

Singh, Ilina. (2002). Bad boys, Good Mothers, and the "Miracle" of Ritalina. *Science in Context. 15*(4), 577–603.

Singh, Ilina. (2012). *VOICES Study: Final Report*. London, UK.: Autor.

Tallis, Jaime. (2004). Neurología y Trastornos por Déficit Atencional: Mitos y Realidades. En B. Janin (Ed), *Niños desatentos e hiperactivos TDA/H/: Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Argentina: Noveduc Editorial, pp.187–216.

Terigi, Flavia. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. *50*, 23-39.

Timimi, Samuel y Taylor, Eric. (2004). ADHD is best understood as a cultural construct. *British Journal of Psychiatry. 184*, 8-9.

Vygotksi, Lev .(1994). The problem of the enviorment. En R. Van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky Reader* (pp. 338-354). Recuperado de: https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/environment.htm

INTERFACES DE USUARIO NO TRADICIONALES COMO INSTRUMENTOS DE MEDIACIÓN EN EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN DE ESTUDIANTES CON CAPACIDADES INTELECTUALES DIFERENTES

JANIO JADÁN-GUERRERO[1,2] LUIS A. GUERRERO[1]

JANIO.JADAN@UCR.AC.CR LUIS.GUERRERO@ECCI.UCR.AC.CR
[1]UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
[2]UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA INDOAMÉRICA

RESUMEN

Debido al desarrollo acelerado de la tecnología cada vez es más común observar novedosas herramientas tecnológicas en el proceso educativo. Algunas de ellas usan interfaces de usuario no tradicionales, es decir, no solamente se accede a la información con el teclado o ratón de un computador, sino que también se usan objetos físicos o comandos de voz. Este artículo describe una herramienta tecnológica educativa diseñada como instrumento de mediación en el proceso de alfabetización de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes. El aspecto pedagógico se fundamenta en las formulaciones teóricas iniciadas por Vygotski y dos métodos de lectoescritura. Se introduce la problemática de la educación inclusiva en Costa Rica y en Ecuador. Se reflexiona sobre el aporte de Vygotski en educación especial y el andamiaje educativo. Asimismo, se presentan los resultados de una investigación etnográfica y la evaluación de las herramientas en dos instituciones de educación especial. La primera en España, en la cual participaron 4 maestras, 10 niños y 2 niñas con síndrome de Down. La segunda en Costa Rica, en la cual participaron 4 maestras, 2 niños y 4 niñas con síndrome de Down. En ambos casos se pudo evidenciar que instrumentos tecnológicos de mediación pueden generar espacios de interacción y motivación en el proceso de alfabetización de niños con síndrome de Down.

Palabras clave: Andamiaje, Vygotski, alfabetización, discapacidad intelectual, tecnología, interfaces tangibles.

ABSTRACT

Because of the rapid development of technology, it is very common to observe novel technological tools involved in learning process. Some of them have non-traditional user interfaces to access to information through physical objects or voice commands instead a keyboard or a mouse of a computer. This article describes a technological educational tool designed as an instrument for mediation in the process of literacy of children with different intellectual abilities. The pedagogical aspect is based on theoretical formulations proposed by Vygotsky and two methods to teach reading and writing. The article introduces the problems of inclusive education in Costa Rica and Ecuador. In addition, the contribution of Vygotski in special education and educational scaffolding is analyzed. Furthermore, the results of an ethnographic research and the evaluation in two special education institution are presented. The first was carried out in Spain, in which participated four special education teachers and 12 children with Down syndrome (2 female). The second was carried out in Costa Rica, in which participated four special education teachers and 6 children with Down syndrome (4 female). In both cases, it was evident that technological mediation tools can generate spaces for interaction and motivation in the process of literacy of children with Down syndrome.

Keywords:

Scaffolding, Vygotski, literacy, intellectual disability, technology, tangible interfaces.

INTRODUCCIÓN

En 1948, Costa Rica ganó reconocimiento mundial por abolir su ejército, posteriormente, en 1987, se destacó por participar en los procesos de paz en los conflictos armados de la región. Según (Khalid, 2013) en el Informe sobre Desarrollo Humano presentado por el Programa de las Naciones Unidas en el 2013: "Su gasto militar es nulo, lo cual le ha permitido destinar más fondos a programas e inversiones sociales. En 2009, invirtió cerca del 6% del PIB en educación y el 7% en salud". (p.40). El acertado cambio de las armas por las aulas le ha permitido potenciar su educación a una tasa de alfabetización del 96.2% hasta el año 2013 (Khalid, 2013, p. 172). Sin embargo, la educación especial no se ha desarrollado a la misma velocidad que la educación tradicional. De acuerdo a (Jara, 2010), aún se vive una realidad en la que es necesario que

> los centros de educación especial diseñen e integren programas acordes con las características y necesidades particulares del estudiante con una discapacidad de, trabajen por la igualdad de oportunidades y ofrezcan a los y las estudiantes el fortalecimiento de sus habilidades para el desarrollo de sus potencialidades. (p. 157).
>
> Es que enseñar a niños con alguna discapacidad no es una tarea fácil, ya que se requieren estrategias de enseñanza adaptadas a los diferentes tipos de discapacidad, tales como, física, intelectual, visual, auditiva o de lenguaje.

La presente investigación se enfoca en un instrumento de mediación para los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la alfabetización inicial en estudiantes con capacidades intelectuales diferentes, entre ellas, síndrome de Down. En esta población el proceso de enseñanza-aprendizaje de lectura no es trivial y requiere desarrollar habilidades de percepción, motricidad, memoria, concentración, lenguaje y comunicación (Angulo, Gijón, Luna y Prieto, 2015, p. 10); lo que implica una serie de actividades repetitivas, que muchas veces se tornan tediosas y aburridas. En este contexto, se pretende apoyar al proceso mediante la incorporación de la tecnología y tomando como referencia los fundamentos teóricos propuestos por Vygotski.

En este trabajo se presenta una investigación etnográfica realizada en Ecuador, Costa Rica y España con el fin de investigar el contexto en el que se puede aplicar la propuesta educativa, así como la recolección de criterios de los diversos actores involucrados. El artículo está organizado de la siguiente manera. En primer lugar, se presenta un análisis de los problemas

de la educación especial en Costa Rica y Ecuador. En segundo lugar, se examinan los aspectos más relevantes de teoría de Vygotski relacionados con la educación de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes y el andamiaje tecnológico. En la tercera parte, se presenta la metodología de recolección de información de expertos en el área de Educación Especial: se describen dos métodos de lectoescritura para estudiantes con necesidades educativas especiales y se desarrolla el diseño de las herramientas tecnológicas TIC@ULA y KITERACY. Por último, se detallan los resultados de una evaluación experimental llevada a cabo en dos instituciones de educación especial, en España y Costa Rica respectivamente.

PROBLEMAS EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Según UNESCO (2008, p. 7),

> la educación inclusiva significa hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación.
>
> En este contexto se describen algunos problemas que existen en Costa Rica y en Ecuador en relación con la inclusión educativa de estudiante con capacidades intelectuales diferentes. Se analizan cuatro perspectivas, centros educativos, profesionales, estudiantes y familias. La Figura 1 muestra un diagrama de problemas de un estudio etnográfico realizado en estos dos países.

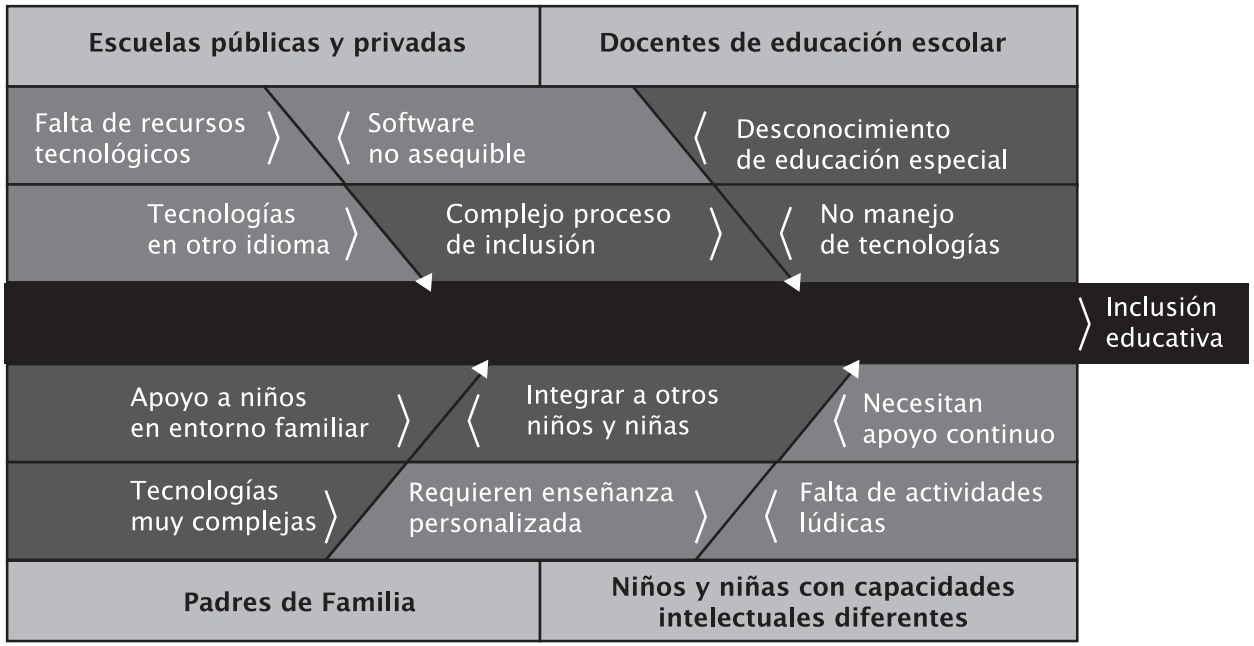

Escuelas públicas y privadas
Docentes de educación escolar
Falta de recursos tecnológicos
Software no asequible
Desconocimiento de educación especial
Tecnologías en otro idioma
Complejo proceso de inclusión
No manejo de tecnologías
Inclusión educativa
Apoyo a niños en entorno familiar
Integrar a otros niños y niñas
Necesitan apoyo continuo
Tecnologías muy complejas
Requieren enseñanza personalizada
Falta de actividades lúdicas
Padres de Familia
Niños y niñas con capacidades intelectuales diferentes

Figura 1. Diagrama de problemas de la educación inclusiva en Costa Rica y Ecuador.

Fuente: Estudio realizado por los autores

ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

De acuerdo con informes estadísticos del Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento (PROSIC) muchos centros educativos, en especial púbicos y alejados de las urbes de Costa Rica, disponen de escasa tecnología (PROSIC, 2013, pp. 292–293). Un escenario similar se presenta en Ecuador según el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC, 2010, pp. 7–30). Sin embargo, se puede evidenciar una tendencia en aumento de la incorporación de la tecnología en el aula, especialmente en centros educativos cercanos o dentro de las urbes. El problema radica en que muchos recursos tecnológicos provienen de otros países y no se ajustan completamente a las necesidades locales. Si se trata de Educación Especial es mucho más marcada la inexistencia de tecnologías especializadas o programas curriculares con un enfoque inclusivo (Aguilar y otros, 2012, p. 65). Esto da lugar a que cualquier iniciativa, por pequeña que sea, puede contribuir a solucionar una parte de la problemática.

DOCENTES DE EDUCACIÓN ESCOLAR

No todos los docentes de educación escolar conocen o tienen acceso a recursos para la educación especial, esto dificulta lograr una inclusión educativa con estudiantes con alguna condición de discapacidad, en especial aquellos con capacidades intelectuales diferentes (Jara, 2010, p. 153). Existen algunos métodos o estrategias de aprendizaje adaptadas a las necesidades de cada estudiante (Carpio, 2012, p. 30); no obstante, muchos docentes no las conocen. Los aspectos pedagógicos asociados al diseño y desarrollo del contenido educativo para la población infantil con capacidades intelectuales diferentes resultan complicados para quien enseña si no cuenta con recursos de apoyo (Gómez, 2008, p. 81). Las tecnologías pueden brindar esta base como un andamio para llegar al aprendizaje, es decir, actúan como mediadoras en la construcción del conocimiento (Vygotski, Leontiev, y Luria, 2004, pp. 81–82). El problema para poder incorporar tecnologías dentro del aula en el contexto costarricense y ecuatoriano se da principalmente por el desconocimiento de la existencia de ellas o por el uso de tecnologías ya disponibles.

PADRES DE FAMILIA

Una familia con un integrante con capacidades intelectuales diferentes se caracteriza muchas veces por presentar sentimientos de desesperanza e impotencia. De modo que sólo cuando aceptan la realidad de la situación, son capaces de confiar en la ayuda de profesionales y centros de educación especial (Feng, Lazar, Kumin, y Ozok, 2010, p. 4). En este escenario el más mínimo progreso de sus hijos o hijas es un motivo de alegría y se sienten motivados a continuar en casa con las recomendaciones de los docentes.

Muchas veces por la falta de recursos educativos o desconocimiento de su existencia, no se aprovecha un tiempo valioso para fortalecer procesos de aprendizaje como la alfabetización. El acceso a recursos educativos diseñados para docentes de Educación Especial es una oportunidad para fortalecer la educación de los estudiantes (Istenic, 2014, p. 517). Un estudiante con capacidades intelectuales diferentes, al igual que otros estudiantes, está rodeado desde que nace de dispositivos tecnológicos (Prensky, 2001, p. 3), hecho que se puede aprovechar en el contexto educativo, ya que este contacto temprano con la tecnología puede trasformar su manera de pensar y hacer las cosas en el futuro. Por ejemplo, comienza a interactuar con teléfonos inteligentes o tabletas solo mirando el ejemplo de las personas que están

alrededor de su entorno. Esta imitación es un principio pedagógico fundamental de la teoría de Vygotski, quien manifiesta que el aprendizaje gira en torno a los conocimientos que el infante adquiere de la sociedad (Vygotski et al., 2004, p. 84).

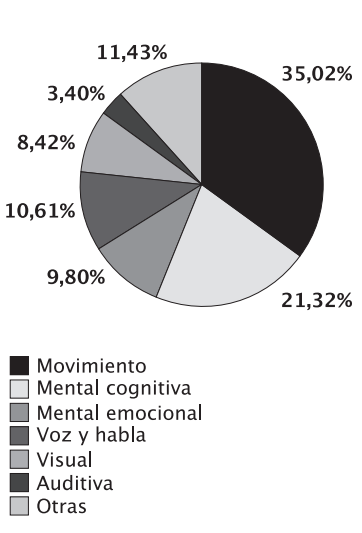
ESTUDIANTES CON CAPACIDADES INTELECTUALES DIFERENTES

De acuerdo con El Registro Nacional de Estadística sobre Discapacidad (RED) de Costa Rica y basado en la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF), en el Cuadro 1 se presenta la distribución porcentual de tipos de discapacidad identificadas en el primer trimestre del año 2011 en Costa Rica (CNREE, 2011, p. 23).

Cuadro 1. Distribución porcentual del tipo de discapacidad en Costa Rica

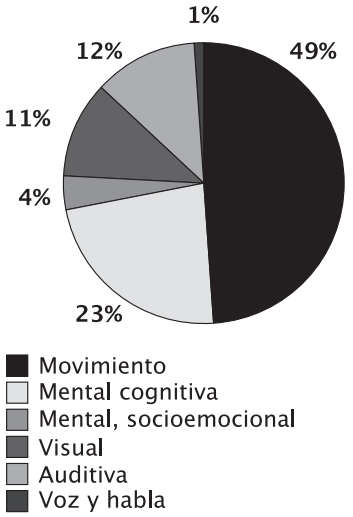
Tipo de discapacidad	%	% específico
Movimiento	35.02	35.02
Funciones mentales	31.12	
Mental cognitiva		21.32
Mental socioemocional		9,80
Funciones sensoriales	11.82	
Visual		8.42
Auditiva		3.40
Voz y el habla	10.61	10.61
Otras		
Genitourinario	8.29	8.29
Sistema digestivo	3,14	3,14
Total	100.00	100.00

Fuente: CNREE (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial, 2011)



En el Cuadro 2 se presenta la distribución porcentual de tipos de discapacidad que se identificaron en el año 2012 en el Ecuador (CONADIS, 2012, p. 7).

Ecuador. Tipos de discapacidad 2012



Cuadro 2. Distribución porcentual del tipo de discapacidad en Ecuador

Tipo de discapacidad	%	% específico
Movimiento	49.00	49.00
Funciones mentales	27.00	
Mental cognitiva		23.00
Mental socioemocional		4,00
Funciones sensoriales	23.00	
Visual		11.00
Auditiva		12.00
Voz y el habla	1.00	1.00
Total	100.00	100.00

Fuente: Consejo Nacional de Discapacidades

Tras la observación del Cuadro 1 y del Cuadro 2 se nota una cierta similitud entre Costa Rica y Ecuador con respecto al tipo de discapacidad más común. En los dos casos, el mayor porcentaje de discapacidades corresponde a problemas de movilidad, le sigue la discapacidad de funciones mentales y por último, la discapacidad en funciones sensoriales. La presente investigación tiene interés en la discapacidad mental cognitiva, denominada de aquí en adelante como personas con capacidades intelectuales diferentes, por considerarla una terminología menos peyorativa.

Las estadísticas nos dan un indicio de lo mucho que hay por hacer para mejorar la calidad de vida de personas con capacidades diferentes. Entre tantos aspectos, la alfabetización es un elemento clave para su integración en la sociedad, sobre todo, si se trata de capacidades intelectuales (Carpio, 2012, p. 42). La alfabetización de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes es un verdadero reto para los docentes, puesto que se requieren desarrollar habilidades de atención, estado de alerta, memoria, correlación, análisis y pensamiento abstracto (Angulo et al., 2015, p.10); lo. Los docentes necesitan herramientas de apoyo (Mitjáns, 2009, p. 24) que deben ir de la mano de las teorías de la educación, entre ellas las fundamentadas por Vygotski que abordan aspectos de educación especial y andamiaje educativo.

APORTE DE VYTGOSKI EN EDUCACIÓN ESPECIAL Y ANDAMIAJE EDUCATIVO

Lev Vygotski (1986 – 1934) es considerado el padre de la psicología histórico – cultural y fue uno de los pensadores más brillantes de todos los tiempos en las ciencias psicológicas. Se considera que el año 1924 marca el comienzo del quehacer científico dentro de las ciencias psicológicas de Vygotski y además su labor en la pedagogía especial. A partir de esta fecha publicó trabajos relevantes en torno a distintos temas de la pedagogía especial, entre ellos: "El defecto y la compensación, 1924"; Principios de la educación de los niños con defectos físicos, 1924; La psicología y la pedagogía del deficiente Infantil, 1924:Principios de la educación social de los niños sordomudos, 1925; La infancia difícil, 1928; Los fundamentos del trabajo con los niños retrasados mentales, 1928; Los métodos de estudio del niño retrasado mental, 1928; y problemas fundamentales de la defectología, 1929 (García, 2002, p. 4). En dichas investigaciones Vygotski indica que los problemas de la educación de estudiantes con problemas cognitivos pueden ser resueltos sólo como problemas de la pedagogía social y que el objetivo de la educación especial es la total y plena integración social de estudiantes deficientes. Para lograr este objetivo considera (Mitjáns, 2009) que es importante "proporcionar a los infantes mediaciones (signos, símbolos, instrumentos) capaces de favorecer su desarrollo en función de su estructura psicológica particular ". (p. 5).

En su trabajo sobre herramientas culturales y transformaciones mentales, (Rodríguez, 2002) examina la evolución de algunas de las transformaciones cognoscitivas que ha desarrollado la especie humana en función de la herramientas que utiliza, desde los jeroglíficos que fueron símbolos utilizados para comunicación hasta el Internet como instrumento que en la actualidad es utilizado para socializar el conocimiento. El principal aporte de Vygotski en ese contexto fue mirar las herramientas y los signos como los medios auxiliares que daban forma a los modos particulares de pensar y actuar. Esta idea fue enriquecida por sus contemporáneos Leontiev y Luria, quienes de forma específica, con respecto a la discapacidad intelectual, manifiestan que estudiantes con capacidades intelectuales diferentes son incapaces de aprender adecuadamente y a un ritmo "normal". Sin embargo, enfatizan que al ponerlos en condiciones adecuadas o al usar métodos o instrumentos especiales de enseñanza, muchos de ellos presentan progresos notables y algunos consiguen, incluso, superar su propio retraso (Vygotski). (Vygotski et al., 2004, pp. 81–82).

En este escenario también juegan un papel importante las tecnologías simbólicas y sus transformaciones ya que estas introducen dos cambios fundamentales en los procesos cognitivos. El primer cambio es una constante elaboración de destrezas de alfabetización, especialmente, aquellas necesarias para formas de decodificación visual que demanda la escritura, las matemáticas y la representación gráfica. De acuerdo a (Rodríguez, 2002) "El segundo cambio es en la externalización de la memoria Como resultado se han transformado nuestros modos de pensar, recordar y comunicarnos, modos que no debemos olvidar se encarnan en prácticas e interacciones sociales" (p. 34).

En resumen, las nuevas tecnologías están creando contextos de actividad y formas de interacción social que podrían apoyar a un docente de educación especial en el proceso de alfabetización inicial de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes. Los juegos, juguetes y ludotecas constituyen un instrumento y recurso socio-cultural, son un elemento impulsor del desarrollo de estudiantes, a través de ellos se facilita el desarrollo de las funciones superiores del entendimiento, tales como la atención o la memoria voluntaria (Rodríguez, 2002, p. 31).

INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA SOBRE LA ALFABETIZACIÓN DE ESUDIANTES CON CAPACIDADES INTELECTUALES DIFERENTES

De acuerdo con (García, 2002), "la educación debe promover el desarrollo del estudiante utilizando ciertos medios, es decir teniendo como mediador al 'otro' (adultos o coetáneos más aventajados) quienes interactúan para transmitir la cultura de una u otra forma" (p. 97). Para conocer cómo los docentes de educación especial y pedagogos transmiten conocimientos a estudiantes con capacidades intelectuales diferentes, se desarrolló una investigación etnográfica en Costa Rica, Ecuador y España. En la siguiente sección se describe la metodología y los resultados encontrados sobre la importancia de alfabetizar a esta población y cómo se relacionan los procesos pedagógicos con la teoría de Vygotski y el andamiaje tecnológico.

METODOLOGÍA

La metodología diseñada para recolectar información acerca de la problemática de la alfabetización de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes fue dividida en cuatro fases. En la Fase 1, se utilizaron encuestas dirigidas a docentes de educación especial para explorar los métodos de enseñanza a la población infantil con capacidades intelectuales diferentes. En la Fase 2, se realizó una entrevista estructurada a una pedagoga española, autora de un método de lectoescritura para estudiantes con síndrome de Down y también a una pedagoga costarricense, autora de un método de lecto-escritura para estudiantes de educación inicial. En la Fase 3, con el fin de identificar la aplicación de los métodos de lectoescritura se desarrolló una investigación observacional en tres instituciones de educación especial, Ecuador, Costa Rica y España, respectivamente. Finalmente, en la Fase 4, con el fin de evaluar las herramientas tecnológicas desarrolladas, se llevó a cabo una investigación experimental con estudiantes con síndrome de Down en dos instituciones de educación especial, España y Costa Rica, respectivamente.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la fase 1, después de aplicar una encuesta a 10 docentes de educación especial (8 educadoras y 2 educadores) en Ecuador, en la Fundación Virgen de las Mercedes (FUVIME) de la ciudad de Quito y una encuesta a 5 educadoras de educación especial de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica en la ciudad de San José, se identificaron aspectos referentes a los métodos y recursos empleados en el proceso de alfabetización. El 100 % de los docentes encuestados concuerdan en que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son básicos y fundamentales para el desenvolvimiento normalizado de cualquier persona. Manifiestan que los infantes con capacidades intelectuales diferentes precisan educarse de la manera más normalizada posible, de ahí la importancia que reviste para ellos la enseñanza de la lectoescritura.

Con la retroalimentación de los docentes entrevistados en Costa Rica, se pudo conocer que existen tres tipos de métodos de alfabetización: sintético, analítico y ecléctico. Los sintéticos o ascendentes, parten del conocimiento de las letras aisladas, luego la formación de las sílabas y poco a poco la lectura y escritura de palabras, frases y oraciones empleando las letras y combinaciones silábicas que ya conocen (Carpio, 2012, p. 57). Los analíticos

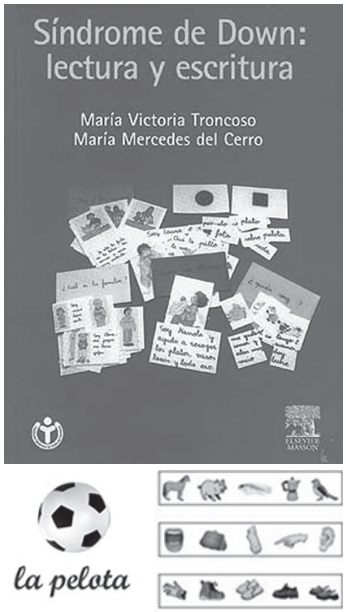


Figura 2
a) Método global para estudiantes con síndrome de Down.

b) Método Pictotónico (PiFo) para estudiantes de educación inicial.

o descendentes, también denominados globales, parten de las estructuras más complejas del lenguaje, lectura de palabras o frases que luego se dividen en sílabas y palabras, respectivamente, para su aprendizaje (Troncoso y Del Cerro, 2005, Pág. 139). Los eclécticos combinan las características de los métodos analíticos y sintéticos, y se toman las ventajas que ofrece cada uno de los métodos.

En la Fase 2, mediante una entrevista estructurada se identificaron los aspectos más relevantes de dos métodos de alfabetización. El primero, un método global analítico propuesto por dos pedagogas españolas, María Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro, en la Fundación Iberoamericana de Cantabria Down21, en Santander–España. Las autoras explicaron que el método utiliza láminas y tarjetas como instrumentos de mediación para el proceso de alfabetización, cada lámina contiene un pictograma y una palabra con el fin de que el estudiante asocie de forma global el objeto del pictograma con la palabra y su pronunciación (Troncoso y Del Cerro, 2005, p. 139). El segundo, es un método sintético Pictofónico (PiFo) propuesto por María de los Ángeles Carpio, catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. El método utiliza tarjetas, cada una con el grafema de una vocal o consonante. La tarjeta también muestra un pictograma relacionado a cada grafema. El método complementa esta asociación con un video que indica el trazo del grafema y su relación con el pictograma y respectivo fonema (Carpio, 2012, p. 94). La Figura 2 muestra un ejemplo de los dos métodos investigados.

En la Fase 3, se llevó a cabo una investigación observacional *in-situ* con el objetivo de entender la aplicación de los métodos y los instrumentos de mediación del aprendizaje. Se visitó una institución de educación especial de Ecuador, Costa Rica y España respectivamente. En Ecuador, en la Fundación Virgen de las Mercedes (FUVIME), los docentes trabajaron con el método ecléptico. Manifiestan que no existe un método específico, y que depende mucho de las necesidades de cada niño o niña. En Costa Rica, se realizó una observación del proceso de alfabetización de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes en la Asociación Comunitaria de Coronado para personas con Necesidades Especiales (ACOCONE). Los docentes trabajaron con un método sintético fonético y utilizan láminas diseñadas por ellos mismos. En España, se realizó una observación de niños con síndrome de Down en la Asociación Down de Valencia (ASINDOWN). Los docentes utilizaron el método global propuesto por la autora Troncoso y manifestaron que han tenido excelente resultados.

En todos los casos se pudo evidenciar que los estudiantes aprenden de la imitación de los docentes y que para el proceso de alfabetización se utilizan láminas y tarjetas como recursos de mediación del aprendizaje. Con respecto al uso de tecnología, los docentes entrevistados concuerdan en que esta podría ayudar a motivar a sus estudiantes, sin embargo, por su desconocimiento no se explota su potencial.

HERRAMIENTAS DE ANDAMIAJE TECNOLÓGICO PARA ALFABETIZACIÓN

Con base en la información y experiencia obtenida en la investigación etnográfica se diseñaron dos herramientas tecnológicas: TIC@ULA es una propuesta para la comunidad costarricense, contiene un repositorio en la web de objetos de aprendizaje de los dos métodos investigados. Por su parte, KITERACY es un kit de objetos físicos o tangibles que hace uso de tecnologías no tradicionales. Las dos fueron diseñadas como instrumento de apoyo para docentes de educación especial en el proceso de alfabetización de niños con capacidades intelectuales diferentes.

La interfaz de las herramientas está basada en la teoría del constructivismo social de Vygotski (Vygotski et al., 2004, p. 10). Es decir, que al tener un repositorio de objetos digitales y un conjunto de objetos físicos de aprendizaje, los docentes pueden crear estrategias de aprendizaje para cada niño o niña. A su vez, estos instrumentos pueden ser utilizados en tutorías personalizadas (docente-estudiante) o bien dentro del aula compartiendo con otros estudiantes. La Figura 3 muestra un esquema general de las dos herramientas tecnológicas.

En la Figura 3 se pueden diferenciar tres tipos de instrumentos de mediación: tarjetas de cartulina, tabletas con información digital multimedia y objetos físicos fabricados con una impresora 3D, juguetes o foamix. Para el método global se construyeron 24 objetos tangibles agrupados en 4 categorías (animales, frutas, hogar, entretenimiento), según la retroalimentación proporcionada por las pedagogas españolas. Para el método pictofónico se construyeron 12 objetos (las 5 vocales, la consonante "m" y un objeto tangible por cada letra), según información proporcionada por la autora del método PiFo. Cada objeto tiene insertado un microchip que provee un código identificador único. Un sensor de tecnología RFID (Radio Frecuency IDentificator) conectado a un computador por medio de un cable USB puede leer e identificar dichos códigos. KITERACY tiene el software que permite

Figura 3. TIC@ULA repositorio virtual de objetos de aprendizaje en la web. KITERACY es un kit de objetos tangibles que utilizan un sistema de identificación por radio frecuencia (RFID)

identificar los códigos RFID de cada objeto, previamente configurados. TIC@ULA por otro lado es una plataforma para web, que administra un repositorio de información digital de los dos métodos de lectoescritura. Al integrar el lector y el repositorio se visualiza la información en uno o varios computadores, tabletas o teléfonos inteligentes según las necesidades del docente.

Figura 4.
a) aprendizaje mediado por un docente.

b) aprendizaje autónomo de un estudiante

En el método global se presenta una tarjeta virtual que contiene el pictograma de un determinado objeto, la palabra correspondiente con el artículo, por ejemplo, “la oveja”, y la pronunciación de la palabra. En el método pictofónico se presenta también una tarjeta virtual con el pictograma asociado a la letra identificada, así como el grafema de la letra, la pronunciación del fonema y un video del trazo del grafema. Además en este método se pueden combinar dos letras físicas en el sensor, una consonante y una vocal, en el cual el software presenta el grafema de la sílaba y su pronunciación. La arquitectura del sistema permite una estructura flexible y escalable para incorporar nuevos elementos de estudio, actividades lúdicas o configuración del tipo de letra (script o latina), fondo de pantalla (blanco, negro), tipo de voz de la pronunciación (hombre, mujer, niña, niño) o lenguaje (español, inglés).

5. FASE EXPERIMENTAL

Se llevó a cabo una fase experimental en ASINDOWN, una institución de síndrome de Down en España, se contó con la participación de 4 maestras de educación especial, así como 10 niños y 2 niñas con síndrome de Down con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años. El estudio fue de tipo observacional y el objetivo fue entender el tipo de interacción generada al utilizar la tecnología como instrumento de mediación de enseñanza de la lectura, para esto se consideraron dos escenarios: aprendizaje mediado con un docente y aprendizaje autónomo. En el primer escenario intervienen un docente, un estudiante y las herramientas de mediación. En el segundo escenario intervienen únicamente el estudiante y los instrumentos de mediación, como se muestra en la Figura 4. En los dos escenarios también participaron un experimentador y un observador, quienes registraron en video la interacción obtenida en tres tipos de sesiones: Tarjetas, Digital y Tangible.

El procedimiento del experimento consistió en una encuesta inicial a los docentes para determinar el nivel de conocimiento de las tecnologías y registrar los datos de los estudiantes participantes. Posteriormente, con un

documento de autorización de los padres de familia se programaron sesiones de 10 minutos por cada escenario de aprendizaje (docente-estudiante y autoaprendizaje) y por cada instrumento de mediación (tarjetas, digital y tangible), es decir, 6 sesiones de 10. Este proceso se llevó a cabo durante un mes y al final se aplicó una encuesta a los docentes con el fin de conocer su experiencia y retroalimentación.

Tomando en cuenta que el estudio etnográfico se realizó en Ecuador y Costa Rica, se llevó a cabo una réplica de la fase experimental en el Centro Fernando Centeno Güell, una institución de educación especial en Costa Rica, se contó con la participación de 4 maestras de educación especial, así como 4 niñas y 2 niños con síndrome de Down con edades comprendidas entre los 4 y los 8 años. En esta evaluación se utilizó el método pictofónico y el diseño del experimento fue similar al realizado en España. En la Figura 5 se muestra un ejemplo de los dos escenarios evaluados.

Figura 5.
a) aprendizaje mediado por un docente

b) aprendizaje autónomo de un estudiante

De acuerdo con las observaciones en el lugar y el análisis de los videos de las dos evaluaciones, se pudo evidenciar el interés de los docentes por las herramientas tecnológicas. Ellos no tuvieron dificultad en su uso y se motivaron a crear nuevas estrategias de enseñanza. De igual manera, los estudiantes fueron cautivados con los diferentes elementos de las herramientas (tableta, animaciones, sonidos, objetos tangibles). Los estudiantes experimentaron emociones positivas y disfrutaron de la interacción. Cuando los niños trabajaban con los docentes se evidenció que aprendían de la imitación.

Estos dos últimos aspectos nos permitieron identificar lo fundamentado por Vygotski: que la imitación es un principio pedagógico fundamental en el aprendizaje de un niño o niña con capacidades intelectuales diferentes. De igual forma que si a estos estudiantes estudian en un ambiente calmado, tranquilo, comunicativo y cordial creará unas condiciones para un adecuado desarrollo emocional. Un ambiente tenso o frío fomentará la inquietud, frustración e inseguridad del estudiante (Vygotski et al., 2004, pp. 81-82).

En las encuestas finales, los docentes manifestaron que estas herramientas tecnológicas pueden favorecer el aprendizaje de niños con capacidades intelectuales diferentes: primero, porque se cambia la práctica pedagógica, los maestros pueden organizar el material físico necesario (tarjetas, tableta, objetos) de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. Segundo, porque proveen un espacio de interacción y negociación. Tercero, porque fomenta la atención y coordinación de los niños o niñas. Cuarto, porque se generan canales de comunicación que promueven y median la interacción

social entre los participantes. Quinto, porque pueden lograr niveles mayores y significativos de aprendizaje. Sexto, porque objetos abstractos que se presentan en una lámina o pantalla de algún dispositivo pueden ser representados de forma física. De esta manera perciben la globalidad de las cosas con objetos físicos de su entorno para lograr una transición lenta al aprendizaje abstracto, esto favorece a un niño o niña con capacidades intelectuales diferentes a fortalecer habilidades de lenguaje y comunicación, necesarios para el proceso de alfabetización.

CONCLUSIONES

El estudio etnográfico realizado en Costa Rica, Ecuador y España refleja un indicio de los problemas y necesidades que existen en educación inclusiva. Este hecho constituyó una gran oportunidad para apoyar, desde el campo de la computación, el desarrollo de instrumentos de andamiaje tecnológico. El acompañamiento de expertos en educación, los fundamentos teóricos de Vygotski y los métodos de alfabetización investigados permitieron el diseño, desarrollo y evaluación de dos herramientas tecnológicas: TIC@ ULA, un repositorio web que centraliza recursos educativos para apoyar a docentes de educación especial y KITERACY un kit de objetos tangibles que fomenta la interacción en el proceso de la alfabetización de estudiantes con capacidades intelectuales diferentes.

Los resultados de la fase experimental realizados en España y Costa Rica revelaron que las herramientas tecnológicas también constituyen instrumentos de mediación educativa. Estas herramientas propiciaron espacios de interacción lúdicos y generaron emociones positivas en el profesorado y estudiantes. El uso de las interfaces no tradicionales parece ser la nueva tendencia en el futuro para la educación especial ya que favorece la creación de ambientes inclusivos. En los próximos meses se prevé realizar una réplica en el Ecuador para poder completar la fase experimental en los tres países planteados.

REFERENCIAS

Aguilar, G., Bonilla, J., Cubero, L., Jiménez, C., Murillo, A., Montenegro, F., . . . Vega, L. (2012). *La Educación Especial en Costa Rica: antecedentes, evolución, nuevas tendencias y desafíos*. San José, Costa Rica: Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva (CENAREC).

Angulo, M. C., Gijón, A., Luna, M. y Prieto, I. (2015). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de síndrome de Down. Andalucía, España: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatencion-diversidad/educacionespecial/Manualdeatencionalalumnado-NEAE/1278665202798_06.pdf

Carpio, M. (2012). *Eficacia de las estrategias pictofónicas en la enseñanza de la lectura inicial en Costa Rica: un estudio longitudinal.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

CNREE (Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial). (2011). *Registro Nacional de Estadística sobre Discapacidad.* San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rehabilitación y Educación Especial.

CONADIS (Consejo Nacional de Discapacidades). (2012). *Informe de discapacidades en el Ecuador.* Quito: Consejo Nacional de Discapacidades.

Feng, J., Lazar, J., Kumin, L. y Ozok, A. (2010). Computer Usage by Children with Down Syndrome: Challenges and Future Research. *Journal of ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, *2*(3), 13.1–13.44.

García, M. (2002). La concepción histórico-cultural de L. S. Vygotski en la educación especial. *Revista Cubana de Psicología, 19*(2), 95–98.

Gómez, G. (2008). El uso de la tecnología de la información y la comunicación y el diseño curricular. *Revista Educación*, *32*(1), 77–97. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/440/44032107.pdf

INEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). (2010). *Reporte anual de estadísticas sobre tecnologías de la información y comunicaciones TIC´s.* Ecuador: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Istenic, A. (2014). Differentiation, Individualization and Influencing Factors in ICT Assisted Learning for People with Special Needs Introduction to the Special Thematic Session. *International Conference of Computers Helping People With special Needs (ICCHP 2014)*, Paris, France, July 9-11, 516-519.

Jara, M. (2010). Propuesta curricular de habilidades adaptativas para la estimulación temprana de niños y niñas de 0 a 3 años de edad, con discapacidad cognitiva. *Revista Electrónic@ Educare, 14*(1), 143-158.

Khalid, M. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013.* New York, EEUU: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Mitjáns, A. (2009). La perspectiva histórico-cultural y la educación especial: contribuciones iniciales y desarrollos actuales. *Actualidades Investigativas en Educación, 9*(Especial), 1-28. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/303

Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales.* EEUU: MCB University Press. Recuperado de http://recursos.aprenderapensar.net/files/2009/04/nativos-digitales-parte1.pdf

PROSIC (Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento). (2013). *Informe Anual Hacia la Sociedad de la Información y el Conocimiento.* San José, Costa Rica: Programa Sociedad de la Información y el Conocimiento en la Universidad de Costa Rica.

Rodríguez, W. (2002). Herramientas culturales y transformaciones mentales: De los jeroglíficos a la internet. *Ciencias de la Conducta, 17*(1), 24-41.

Troncoso, M., & Cerro, M. D. (2005). *Síndrome de Down: Lectura y escritura.* Santander - España: Fundación Síndrome de Down de Cantabria.

UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro.* Ginebra: Organización de las Naciones Unidas.

Vygotski, L., Leontiev, A., & Luria, A. (2004). *Psicologia y Pedagogía.* España: Akal.

RUTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EN UN CONTEXTO LATINOAMERICANO Y DESDE UN ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL

DRA. MAURIZIA D' ANTONI

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
UNIVERSIDAD NACIONAL

RESUMEN

En este artículo me propongo tomar en cuenta la situación histórica y social en la que se mueve la educación superior pública en América Latina y el concepto de "formación docente" en la educación superior, visto desde un enfoque histórico cultural.

Un preámbulo sobre el surgimiento de la escuela como institución de la modernidad, en América Latina, se vincula con el presente momento histórico de la universidad pública autónoma, trabajando una oposición crítica entre "universidad para el mercado", y "universidad como bien público".

Con Vygotski, específicamente en su relación con Freire y otros desarrollos estudiados en América Latina, la problemática de la universidad se sitúa fuera de rutas internacionales ligadas al mercado y que pregonan la "calidad" en educación superior y más cerca de una visión latinoamericanista y descolonizadora de las instituciones superiores.

La propuesta involucra la formación de formadores en la educación superior, el papel que juega el Departamento de Docencia Universitaria en la Universidad de Costa Rica, retos y posibles rutas alternas.

Palabras clave: Docencia Universitaria – Formación docente – Educación Superior en contexto histórico cultural

ABSTRACT

In this article I propose to take into account the historical and social situation in which public higher education in Latin America moves, along with and the concept of "teacher training" in higher education, viewed from a historical cultural approach.

A preamble about the emergence of schools as institutions of modernity in Latin America is linked to the present histo*ri*cal moment of the autonomous public university, working subsequently a critical opposition between "college for the market" and"university as a public good".

With Vygotsky, specifically in his relation to Freire and other developments grown in Latin America, we can place the issue of higher institutions far from the theoretical proclaiming about the market and "quality" in higher education, and closer to a Latin American, decolonizing vision.

The specific reference is about teachers' training in higher education: the role of the Department of University Teaching at the University of Costa Rica, challenges and possible alternate routes.

Keywords: University Teaching – Teacher Education – Higher Education in historical and cultural context

UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN CONTEXTO

En el presente momento histórico asistimos a una percepción de "crisis" educativa en América latina (Gentili, 2011) que promueve discusión y acciones acerca de nuevos proyectos educativos, y el contexto – alarmante – que acoge estas inquietudes es el de la internacionalización de la educación.

El término internacionalización en la educación latinoamericana alude a fenómenos tale como agencias acreditadoras homogenizantes para las carreras universitarias, indexación de revistas científicas a partir de criterios centralizados, así como el uso de criterios de citación bibliográfica geopolíticamente y género – orientados, exámenes mundializados para verificar la preparación de estudiantes de niveles elemental o medio, ranking para las universidades del mundo, también elaborados con base en normas centralizadas. (D' Antoni, 2013).

Planteo como urgente, en este escenario, entender cuáles aportes puede proporcionar la investigación en clave histórico cultural, en América latina, sirviéndose de las propuestas de Lev Vygotski y específicamente de lecturas que se le han dato en la actualidad desde Latinoamérica, en particular aquella hermanada con la pedagogía de Paulo Freire.

En particular, creo importante revisar el choque entre una visión de la institución educativa superior como servicio público, versus otra de una universidad como un negocio y de la educación como (otra) mercancía (Meoño, 2012; D' Antoni, 2013). Percibo esto como uno de los retos más urgente que enfrenta hoy la Universidad en la que me encuentro, la Universidad de Costa Rica, que es una institución pública autónoma.

La disyuntiva entre universidad como bien público o como mercancía redunda en una reflexión relativa a la función histórica fundamental que la universidad ha representado, en América Latina. La pregunta es si se quiere hoy que esta proporcione formación integral para la vida o bien capacitación e instrucción requerida para el mercado (Meoño, 2012). La concepción de "calidad educativa", dentro del mismo debate, la veo en consonancia con los enfoques de la educación orientada al mercado.

En el contexto que esbocé, uno de los ejes que se imponen a la atención es la construcción de conciencias críticas en las personas docentes, indispensable en el estado actual de la universidad de Costa Rica (y a la vez probablemente de la universidad pública latinoamericana), en un escenario de mundialización y en un contexto socio económico impregnado por el neoliberalismo. Por ello, traigo a a colación la necesidad de problematizar el tema de la "calidad" educativa (Rodríguez, 2011) vinculándolo con el de la formación docente, en el mismo contexto de universalización de la educación y de fascinación por las tecnologías (entendida en general como tecnologías educativas, no sólo "máquinas").Se trata de fenómenos que interpreto como un peligro en un horizonte caracterizado por la invasión de la industria de los libros de texto y en general la imposición de criterios de construcción y gestión de lo educativo que considero ajenos y colonizadores (Arias y D' Antoni, 2014). En cuanto a la economía política del conocimiento, se asiste a la hegemonía de la psicología estadounidense de mainstream o "free market model" (modelo de libre comercio) (Moghaddam y Lee, 2006). De nuevo, se trata de una de las facetas de los proceso de Internacionalización que involucran hoy la educación superior.

Quienes nos formamos en psicología, así como en educación, lo hacemos a partir de una representación de la historia de esas disciplinas. Brock (2006)

destaca el papel de los textos de estudio de la psicología, cuya edición es orquestada por una industria editorial imponente, mientras que, en cambio, una "industria" de perspectivas alternas no es rentable. Se trata de una maquinaria con una significación ciertamente económica, pero a la vez en ella el mercado simbólico adquiere un rol importante, capaz de influenciar procesos docentes e investigativos.

En la esfera de la sociología que investiga las desigualdades (Martín, 2013) también emergen preguntas acerca de los procesos de internacionalización de la sociología latinoamericana, analizados en términos de régimen de desigualdad. La autora (Martín, 2013) señala que las universidades latinoamericanas deberían de tomar distancia a la vez de un enfoque que *equipara modernidad y excelencia con los modelos académicos del Norte* (Martín, 2013, p. 17), así como de una visión romantizada de escritura sociológica como actividad idiosincrática y autónoma.

La idea de *excelencia* en la academia hace siempre referencia a un sujeto individual, con su curriculum o bien sus "capacidades", y es la misma "academia periférica" la que se encarga de mantener las desigualdades ante los criterios evaluativos del Norte, por ejemplo *acreditando que quienes publican internacionalmente son "mejores"* (Martín, 2013, p. 18).

El menor auge internacional de la sociología latinoamericana, no es causado, según Martín (2013) por una supuesta idiosincrasia cultural de la región, más bien por:

> (…) un juego perverso que reproduce el régimen de desigualdad hacia adentro: se produce meta-sociología porque es más prestigioso que hacer trabajo empírico, porque construye carreras más rápidamente, porque, incluso, permite moverse internacionalmente con más facilidad como especialista (…). Al mismo tiempo, reproduce el régimen de desigualdad globalmente (p. 19).

La excelencia equivale siempre a pasar por universidades reconocidas como "las mejores" y que ciertamente no son latinoamericanas, mientras que se privilegian modelos y referencias teóricas y bibliográficas provenientes de autores e instituciones del norte.

En este artículo, a través de algunas reflexiones finales recogidas a lo largo de una experticia de ocho años y con un sabor auto etnográfico, pretendo leer la representación de los retos docentes que evidencian los y las estudiantes-docentes del curso de Didáctica Universitaria de la Universidad de Costa Rica.

Entre los "hallazgos", que me sirven para pensar en rutas alternas para la educación superior, se encuentra el lugar asignado a las TICs como productoras de prestigio para las universidades o las personas que hacen uso de ellas, y el tema reflexivo y pedagógico es visto como *inferior* respecto a las propuestas operativas e inmediatamente "consumibles" de las tecnologías del aprendizaje.

CONTRIBUCIONES PARA UN CAMBIO DE RUTA

Entre los pensadores que aportan a la búsqueda indicada, la primera referencia es a Vygotski. Una de sus contribuciones fundamentales de fue la de afirmar que, más que en el uso de herramientas, es en la mediación por signos que se explica la forma exclusivamente humana de organizar la actividad productiva. Para poder someter una función al control intelectual, primero es necesario que nos apropiemos de ella. Dicha apropiación de la función ocurre en un proceso de intercambio social, histórico y culturalmente situado.

He tratado de problematizar como el quehacer intelectual en las universidades latinoamericanas es dirigido y condicionado por la presente fase del capitalismo, cualitativa y cuantitativamente diferente de los ciclos anteriores, y la consiguiente visión de la educación como mercancía. En esta encrucijada, la educación superior enfrenta procesos de transformación que pretenden tornarla cada vez más instrumento al servicio de designios políticos determinados (Meoño, 2012). Vygotski aporta varios elementos a una investigación que se propone problematizar desarrollos actuales de la educación superior. El primero de todos, como he mencionado, es la comprensión de los fenómenos desde su contexto, sin fragmentación. Se sabe que Vygotski, como corolario de un replanteamiento del orden social en su globalidad, quiso repensar la ciencia psicológica de su tiempo, llegando a concebir la producción científica en tanto práctica sociocultural.

Otro aporte de Vygotski estriba en el entendimiento del desarrollo como una de las caras de la moneda del aprendizaje, o viceversa, o en general una concepción de ser humano y de aprendizaje como mediado socialmente. En esta situación la perspectiva sobre la persona docente y la persona aprendiz asume una fisionomía destacada en la actividad formativa e involucra conceptos vygotskianos como el de *situación social de aprendizaje*, de *vivencia* y, si se quiere, también el sobrevaluado y poco comprendido constructo de *zona de desarrollo próximo*.

Lo anterior nos lleva, entre otras consideraciones, a pensar la actividad formativa como actividad *en primis*, y además como actividad de conjunto, quitándole el foco del interés investigativo a la persona estudiante (a menudo a sus fallas y carencias) y poniéndoselo en cambio a la relación docente / aprendiz, en un contexto de aula, institucional, social, de actores y actrices que intervienen en el proceso formativo.

Uno de los temas clave que trabaja el Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica, la unidad académica teatro inmediato de mi reflexión, es justamente la relación de aprendizaje. Me interesa trabajar el enfoque a la relación de aprendizaje más que a la carencia estudiantil y a la técnica que pueda servir como respuesta inmediata.

Hasta aquí, leo el aporte de Lev Vygotski directamente, pero mi interés central es señalar la apropiación que de su trabajo se ha realizado y se está realizando en el contexto latinoamericano actual, específicamente la relación que ha sido trabajada entre la obra de Vygotski y su vinculación con Paulo Freire, pensador brasileño fundador de la pedagogía crítica.

Desde el *Primer Encuentro Internacional de Investigación Educativa: el aporte de Lev Vygotsky y Paulo Freire* que se realizó en la Universidad de Costa Rica desde el 23 al 26 de octubre del 2007 (Cordero, 2012), se desarrolló en Costa Rica el interés por una lectura hermanada de la obra de estos dos pensadores en el campo de la educación. Como en Vygotski, la visión de Freire del proceso formativo se da también en un contexto cultural: la educación es un acto político y la conciencia puede transformarse por medio de la educación (Freire, 1971, 1997).

Fariñas (2007) evidencia el tema de la complejidad de la constitución del sujeto en Vygotski, así como el plano histórico cultural en la comprensión del ser humano, mientras que Freire:

> (…) apunta su dimensión ideológica, aspecto insoslayable en todo proceso de educación y por ende de investigación educativa. No es que Vigotsky olvidara estas implicaciones, porque él fue un científico que estuvo a la altura ideológica de su tiempo, sino que Freire por antonomasia representa esta dimensión del educador, del investigador consciente- hablando de este en su sentido amplio-, en el campo de la educación y el desarrollo humano. (p. 9)

Entre otras muchas correspondencias teóricas, Rodríguez (2007) destaca en Vygotski el tema de la educación que, en tanto práctica social, se

convierte en herramienta fundamental para la transformación de la conciencia: una visión de la educación completamente freiriana.

Las numerosas coincidencias entre Vygotsky y Freire, teóricos de la educación, pueden orientar hoy las propuestas sobre la universidad en América latina: el papel de la conciencia, el papel de la educación formal, única en la construcción de las personas, la función emancipadora de la educación en un contexto poscolonial común de búsqueda de refundación epistémica (Santos, 2009).

ESCENARIOS EDUCATIVOS EN AMÉRICA LATINA

La historia de la educación como institución siempre ha sido vinculada con las revoluciones industriales, culturales, políticas. Especialmente en la modernidad (Siglo XVII), las vertientes industriales y políticas del llamado del desarrollo empiezan a calzar con el proyecto educativo y este es utilizado para producir conocimiento, que a su vez se emplea para predecir y controlar la realidad. (Rodríguez, 2010)

Ruiz (2014) destaca el tema del traslado de las riquezas desde las colonias latinoamericanas a las metrópolis colonizadoras, determinando un modo de producción implantado, violentamente, desde los colonizadores. Hay que decir que el saqueo no ha sido generado solamente por los colonizadores. Los propios gobiernos latinoamericanos lo han propiciado comenzando con la Independencia de los imperios coloniales europeos y provocando situaciones de injusticia social, política y económica que perduran. de Sousa Santos (2009) denuncia la existencia de prácticas locales de complicidad que desde la colonia han hecho posible el proceso de colonización. El contexto de la inclusión de la región dentro del capitalismo se dio a partir de una posición de dependencia económica, debilidad política y cultural que, en la distribución del poder mundial, hizo difícil su recobro, pero también influyeron las propias acciones que ejecutaron los grupos dirigentes de América Latina.

Desde 1492 el pensamiento dominante en América Latina ha sido condicionado por principios de organización social en una lógica inferior – superior. Así, el proyecto europeo de la modernidad se entrecruza con el "descubrimiento" de América y este evento histórico la alimenta, mientras que la educación colonial asume el encargo de instaurar y reproducir el nuevo orden mundial.

Con respecto a los planteamientos reflexivos sobre el tema de la descolonización en la Universidad latinoamericana, Rodríguez Ostría (2009) advierte que existen vertientes no institucionales donde trabajar para descolonizar la universidad. Las subjetividades representan una de estas vertientes, con temas relativos a la autoidentificación y a la autoestima de las personas.

Comprendemos a través de los aportes de la teoría social crítica que, en este contexto, las relaciones de poder atraviesan múltiples esferas, entre ellas la clase social, sí, pero también, en el plano teórico así como en el político, las relaciones de poder entre razas, etnias y las relaciones injustas entre los géneros. Esas relaciones de poder, ubicadas en diversas, múltiples esferas, se caracterizan por haber sido construidas históricamente. Las diferencias que encontramos en la sociedad y se evidencian en el sistema educativo, son un producto social. Sin reconocer el camino de consolidación de los repartos inicuos de poder no seremos capaces de comprender el quehacer formativo, entretejido de relaciones sociales de poder. (Freire, 1997; Tadeu da Silva, 1997)

Ramallo (2010) define la *pedagogía de colonial* como la apuesta para asumir el compromiso de radicar en el ámbito pedagógico y educativo, pensamiento y acciones críticas con propósitos de resistencia que desmonten el soporte conceptual y operativo de la perspectiva hegemónica colonial. Se trata de una posición cónsona con los planteamientos de Vygotski y de Freire.

La importancia de la problematización y el pensamiento crítico también son valorados por de Sousa Santos (2006), quien plantea la existencia de una *monocultura del saber,* queriendo referirse metafóricamente al único saber aceptado, el saber científico. De allí que en nuestro trabajo *otros* conocimientos, extraños la monocultura, no contarían con atributos de validez ni rigor. Nos movemos en un ámbito de pensamiento único que, al destruir otros conocimientos, produce un epistemicidio, es decir, la muerte de esos conocimientos otros.

A pesar de que desde los años ochenta, los países del mundo fueron enlistados en lo que se denominó una nueva economía global (Ordorika, 2006) y que los procesos educativos en América latina siempre han sido presa de lógicas coloniales (Tarazona, 2008 y de Sousa Santos, 2009), es a partir de los años noventa del siglo pasado que la situación de la educación superior en América Latina se configura, en su búsqueda por la *internacionalización,* como un nuevo reto relativo a las trasformaciones de la formación docente. Es, en efecto, a partir de ese momento que el escenario mundial sobre

educación se vuelve particularmente digno de atención, con el surgimiento institucional de la dinámica educativa que estoy tratando de problematizar. Es allí que toman fuerza los empréstitos y los acuerdos internacionales que dieron vida a los procesos de la internacionalización en la educación, en una lógica de mercado que exalta la *calidad* educativa desde unos parámetros angostos y rígidos.

El Tratado de Bolonia (Garay Sánchez, 2008) nos refiere a un proceso y luego a un documento (1999) que pretendía adaptación de todas las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior. El modelo fue emulado en América Latina. Al comienzo la iniciativa podía ser vista como un intento de equiparación de estándares, con la *buena intención* de allanar las dificultades de las personas migrantes o becarias que necesitaran reconocimiento de sus títulos de estudio en un país extranjero, en tiempos de grandes movimientos migratorios. Sin embargo, se reveló rápidamente que actividades como estas poseen una cara inquietante: han facilitado la transición de la universidad en América Latina hacia una "apertura" al mercado.

Esta no fue la vocación primaria de la Universidad pública latinoamericana y seguramente tampoco la de la Universidad de Costa Rica (Meoño, 2012), que nace como una universidad pública y autónoma, reivindicando su misión hacia la equidad social y la independencia de los gobiernos de turno. Meoño (2012) plantea que existe una escasa comprensión sobre el momento histórico actual, por su complejidad y porque el capitalismo, en cuanto modo de producción imperante, ha sabido adaptarse a las nuevas y complejas circunstancias en las que vivimos. El sistema capitalista se ha organizado, haciéndose más feroz y transformándose de manera tan eficaz que en nuestra sociedad todo parece tener la capacidad de convertirse en mercancía: el agua, el aire, los cuerpos humanos. Claramente el sistema educativo no representa la excepción.

En un clima de mercantilización llevado a sus límites más extremos como en el momento actual, la pregunta que emerge sobre la universidad pública autónoma en Costa Rica es si debe concebirse como un servicio o cómo un bien público y cuáles son las implicaciones de esos cuestionamientos en las pedagogías. La pregunta es importante ya que en Costa Rica la educación representa todavía una pieza fundamental para la transformación de la realidad y la emancipación de las personas (Meoño, 2012).

FORMACIÓN DOCENTE: EL CONCEPTO Y SUS APLICACIONES EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

El concepto de Formación docente tiene una historia vinculada, evidentemente, al surgimiento de la escuela como institución social.rResignificar el concepto tiene, según Rodríguez (2010), un carácter propositivo.

Al examinar las acepciones del término "formación", se nota como la vertiente relativa al desarrollo personal se acopla a otra relativa a las prácticas de la acción formativa, evidenciando el término la presencia de una doble valencia aprendizaje / desarrollo. Rodríguez (2010) manifiesta que en la literatura sobre el tema de la calidad hay énfasis en los indicadores de calidad y especialización: se establecen diferencias entre los niveles iniciales, intermedios, superiores y universitarios; también por esta razón no se fundamenta la adquisición de un solo significado de "calidad", más aún si ese significado parece desconocer la dimensión sociohistórica y el concepto se presenta como *una categoría natural, acabada e indiscutible.* (Rodríguez, 2010, p. 9)

Rodríguez (2010) plantea que en la discusión de hoy acerca de formación docente destacan temas de socialización profesional, mientras que se dejan a un lado los procesos educativos "grandes", como las formas de entender el mundo en las que el cuerpo docente está inmerso. Quedan así desdibujados justo los escenarios donde la persona docente se habilitará profesionalmente. Rodríguez (2010) lamenta, en el debate que involucra la formación docente, la falta de una reflexión crítica, que tome en cuenta las mediaciones culturales y los contextos específicos de la actividad formativa.

> (…) buena parte de la literatura sobre formación docente se enfoca en elaboraciones sobre el perfil esperado del egresado, los contenidos disciplinares y estrategias que debe dominar, las características de la capacitación inicial frente al adiestramiento en servicio, las ventajas y desventajas de la formación universitaria versus la formación en centros de trabajo, la inserción del docente en el mundo del trabajo y su vinculación con los otros agentes del sistema educativo, entre otros temas relacionados. (p. 99)

La formación superior en América latina se encuentra hoy, en el contexto *internacionalizante* tomado en cuenta arriba, en busca de la "calidad", mientras que la formación de formadores y formadoras se ve retada por la falta de articulación entre los niveles de formación de pregrado y los procesos orgánicos de transformación, de cara a las contradicciones del momento

histórico. Esto sobre la vertiente "curricular; claro que en la formación docente de hoy siempre emergen los temas de la tecnología y la técnica, mientras que pocos recorridos formativos se detienen a reflexionar a partir de la filosofía de la educación, la historia de la educación, desarrollo del curriculum, la investigación educativa. (Rodríguez, 2010)

Entendemos que lo se ha llamado *calidad educativa* ha trascendido el significado tradicional de la palabras para querer definir asuntos técnicos, con formas de evaluación derivadas imprudentemente de la gestión empresarial (Rodríguez, 2010), una acepción que no aporta a la construcción de una universidad autónoma, capaz de orientar en las decisiones relativas al desarrollo y para el conseguimiento de una mayor justicia social.

En Costa Rica compartimos con otros países de América latina los males de la llamada internacionalización y su uso. En este contexto las acreditaciones de las carreras universitarias, manejadas y orientadas por agencias internacionales, se convierten en el momento para reflexionar sobre muchos aspectos del trabajo universitario, entre ellos, las prácticas formativas (D' Antoni, 2013). En esos espacios se yergue muy a menudo la bandera de la calidad, entendida en una perspectiva universalista, eficientista y cuyo grado de consecución tiene la presunción de ser medido objetivamente, no importa dónde se esté.

Acerca de las acreditaciones, en el continente latinoamericano, específicamente en México, hay quienes defienden estos procesos estandarizados de control de proveniencia foránea, esgrimiendo el tema de la mejora de la "calidad" en la educación superior. La práctica se extiende, imparable, mientras que se observan reacciones negativas solamente ante la excesiva burocratización de los procedimientos (Martí Reyes; Cervera Delgado y González García, 2013). En realidad, las acreditaciones de carreras inquietan por esa postura de asumirlas como inevitables, eventos a los cuales debemos de someternos irreflexivamente, y que forman parte de las demandas de la contemporaneidad, si es que queremos seguir viéndonos como universidades "de calidad" (Ordorika Sacristán, 2006).

Si ciertas exageraciones en los costos y en los procedimientos burocráticos obtienen implantar dudas acerca de la oportunidad de estas prácticas, por mi parte, quedan las dudas de fondo que oponen la internacionalización en la educación superior y sus consecuencias a la descolonización en el ámbito educativo (D' Antoni, 2013), como he argumentado en este trabajo En este enfrentamiento, la formación docente cobra una singular importancia.

FORMACIÓN DOCENTE EN EL DEPARTAMENTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

El Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica nace en 1975, como resultado del III Congreso Universitario y con el nombre de Centro de Docencia Universitaria y se ubica hoy en la Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente. Su propósito inicial se relaciona con las necesidades de formación del cuerpo docente en la academia. En 1977 se constituye formalmente con el nombre de Departamento de Docencia Universitaria. (Portal *Departamento de Docencia Universitaria* [DEDUN], 2014)

El Departamento, entre sus tareas, tiene la de reflexionar sobre la relación entre docentes y estudiantes de la institución superior y proponer a los y las docentes de la universidad tales reflexiones. Se estudia la representación que el estudiantado tiene de su rol y la relación con el cuerpo docente, así como la visión que profesores y profesoras tienen de su propio trabajo, en un contexto de autonomía universitaria del gobierno y el poder político central, y en una institución pública, con una historia y una misión definidas.

En el Departamento de Docencia Universitaria nos confrontamos constantemente con el tema del contexto social de la actividad formativa, donde se dan las interacciones entre actores y actrices de la educación superior. La problemática citada ha sido abordada en varios ámbitos. Existe un espacio para reflexionar sobre *Contexto* en el temario de los Cursos de Didáctica Universitaria, así como en el programa de Licenciatura en Docencia, especialmente en el Módulo de Contexto Socioinstitucional.

El curriculum y las estrategias didácticas implementadas en los cursos del Departamento llevan a razonar sobre cómo nos relacionamos, siendo docentes, con el contexto institucional. A la vez, existe también el proyecto de promover en los cursos la introspección relativa a la experiencia propia: un espacio narrativo en el que la problemática de ser un o una docente en el contexto de la educación superior se decanta con la experiencia cotidiana y se encuentra con diversos horizontes. Hay que tomar en cuenta que en los cursos del Departamento de Docencia Universitaria comparten la experiencia docentes de varias Facultades y Escuelas de la Universidad de Costa Rica.

Es aquí que pueden emerger dudas y suspicacia acerca del modelo educativo que se nos propone o impone desde la universidad en cuanto a las reglas

de producción de conocimiento institucionalizado en la educación superior, entrando en ruta de colisión con la preocupación docente de devolver *actuaciones de excelencia*, estas últimas entendidas, como se verá, con significaciones alternas.

En los contextos de reflexión pedagógica creo indispensable mantenernos suspicaces ante los falsos criterios de neutralidad que la ciencia occidental impone, a partir de, las leyes universales de la naturaleza que se quieren aplicar a la interpretación de la sociedad que diera:

> (…) origen y legitimidad a modelos globales con una única aplicación en todas las realidades locales. Esta lógica generalista lleva a desarticular y desandar pensamientos propios de cada una de las identidades y subjetividades locales. En tal sentido, creemos que comenzar a construir, estudiar y enseñar desde ópticas no eurocéntricas permite cuestionar la dicotomía superior-inferior, la geopolítica del conocimiento y la descontextualización de la realidad. (Ramallo, 2010, p. 263)

Tenemos una universidad pública patrimonio del país que necesita recordar en todo momento su vocación de promotora de justicia social a través de la educación, en lugar de sucumbir a la fascinación del mercado y de los mandatos internacionales acerca de la productividad y eficiencia. De cumplirlos, nos esforzaríamos por asemejarnos más a universidades ubicadas en los primeros puestos de los *rankings,* sin poder nunca alcanzar esos estándares construidos por otros y para otros.

De Sousa Santos (2010) plantea un re pensamiento desde la actualidad en el continente de nuevos órdenes en lo político, en lo social y cultural. El teórico hace referencia a experiencias que se están realizando en Ecuador y Bolivia y plantea la necesidad de refundar el Estado a partir de las diversidades. En la construcción de Estados plurinacionales e interculturales emerge la centralidad del reconocimiento y de la incorporación de prácticas políticas, culturales, económicas de los pueblos indígenas y afroamericanos.

La racionalidad monocultural occidental tiene que dar campo a un cambio deradigmas en el espacio académico, con un proceso de categorización desde la especificidad latinoamericana, denominada “epistemología del Sur” (Santos y Meneses 2010).

SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, EL PRESENTE Y PROPUESTAS APLICABLES A NUESTRO CONTEXTO

De Sousa Santos, (2006) identifica tres vertientes a trabajar acerca de la universidad latinoamericana del *epistemicidio*,

- Primero la crisis hegemónica que se deriva de contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad (creación de alta cultura, de pensamiento crítico, conocimientos especializado, formación de élites) y las que le fueron atribuidas en el siglo XX: instrumentalización del saber, la profesionalización y el mercado de trabajo.

- La segunda es una crisis de legitimación de la educación superior que está perdiendo la capacidad de consensuar a causa de la jerarquía de saberes especializados y de las restricciones de acceso.

- La tercera es la crisis institucional que se deriva de la tensión entre la autonomía universitaria, con su misión como servicio público, y las imposiciones del Estado que la quiere entregar a criterios de eficiencia y productividad.

El Departamento de Docencia Universitaria de la Universidad de Costa Rica no es ajeno a los retos indicados para la educación superior. La apuesta es justamente la de ser conscientes del momento histórico y de los peligros que atraviesa la educación superior y lograr dar cuenta de esa conciencia en la labor concreta, es decir llevar ese debate a los cursos y a las actividades académicas.

A través del Curso de Didáctica Universitaria, se atribuye institucionalmente al Departamento la tarea de acompañar al profesorado universitario a una reflexión sobre el hecho de que ser profesionales en un ámbito determinado y ser docentes son cosas distintas, así que la función, entre otras, es la de capacitar al cuerpo docente universitario acerca de pedagogía.

En cuanto a qué es pedagogía, trabajar en ámbito pedagógico, Gómez y Mora (2013) señalan que:

> Se hace pedagogía no sólo cuando se enseña técnicamente un área del conocimiento humano sino, especialmente, cuando se cuestiona e investiga sobre las mejores formas de enseñar y aprender con

> el fin de alcanzar el deber ser o la transformación de los sujetos educativos. Vale indicar que en este caso el sujeto educativo no sólo es la o el educando sino también la o el educador quien, al propiciar la transformación de la vida de las otras y los otros, se transforma a su vez (p.15).

En este caso, los autores reivindican claramente la finalidad transformadora de la educación.

Trabajo en el Departamento de Docencia Universitaria hace nueve años y mi tarea ha sido la de ser facilitadora de cursos de la Licenciatura en Docencia, de Asesorías Pedagógicas y del curso de Didáctica Universitaria, además del curso de Docencia Inclusiva, donde docentes de diversas unidades académicas, edades, experiencias coinciden con el propósito primario y práctico de obtener una certificación que les permita ingresar el régimen de carrera académica y mejorar así sus ingresos.

La lucha entre la técnica y las reflexiones sobre cómo aprender mejor en contexto es una que yo reconozco dentro del DEDUN: de un lado los y las docentes que entran al departamento para recibir el Curso de Didáctica no siempre aceptan problematizar la diferencia entre ser buenos (as) profesionales y buenos(as) docentes; del otro lado, cuando y si nace el interés por la docencia, se insiste para recibir información sobre técnicas, cuando mucho acerca de estrategias educativas, elementos sobre curriculum y evaluación de los aprendizajes.

Existe la presión de quienes reciben el curso para obtener recetas listas para enseñar y el grupo en el aula se divide entre un profesorado que defiende su poder, rol y la costumbre de una educación magistral que definiré “tradicional”. Si se empieza a ver a docentes jóvenes, a menudo provenientes de las ciencias “exactas”, con interés en la innovación docente, a menudo en su concepción se encuentra el sesgo de una visión de *calidad*, apoyada teóricamente a las neurociencias.

El uso de las “tecnologías educativas” en un contexto de calidad educativa también se discute con interés, siempre y cuando se presente un taller práctico de herramientas que aparezcan como inmediatamente expendibles.

Entre las temáticas que menos apasionan a los y las docentes que me han acompañado durante estos años en las aulas del Departamento der Docencia universitaria se encuentran la fundamentación teórica que sostiene las técnicas, la ética, la misión de la academia al lado de la justicia

social, el vínculo docente con el contexto universitario de una institución pública autónoma como lo es la UCR, los derechos humanos y una que considero central: la reflexión sobre inclusión educativa.

Por el otro lado, nosotros y nosotras que nos dedicamos a la formación de formadores también somos parte de la acción formativa y también corremos el riesgo de sucumbir a la fascinación de las recetas y de las modas (foráneas) en educación. Es vital tener en mente que, en el momento histórico que la universidad enfrenta, tenemos que familiarizarnos con las amenazas y las fuerzas que conforman el contexto geopolítico, la agenda que las contiene.

Las dimensiones de la función educativa en la educación superior hoy tienen que ser revisadas en función de las opuestas fuerzas que ven la universidad como un servicio público, valoran su papel de institución autónoma y su historia en este sentido, *versus* aquellas que abogan por "apertura" en la universidad, es decir vinculación abierta con el mercado, crecimiento, competitividad, innovación, con el consiguiente empobrecimiento de los programas denominados de Acción Social en la Universidad de Costa Rica.

Los contenidos de los cursos, las acciones concretas de nuestra actividad formativa en la universidad se relacionan estrechamente con función educativa, misión y visión de la universidad: ignorar esa conexión equivaldría, me parece, a atribuirle a la docencia un carácter prevalente de complementariedad técnica.

Para Paulo Freire (1971, 1997) la pedagogía debía ser parte de un proceso liberador. El trabajo a realizarse estaba implicado con cambiar el signo político socialmente reproductor de la educación, revisar los contextos de dominación que imponía y subvertirlos, así como su propio signo autoritario, por medio de una *pedagogía popular de la liberación*, que miraba con atención adentro y afuera del aula. Esta exhortación de Freire se acopla perfectamente con la intención de hacer de la formación superior una práctica reflexiva crítica, que se ve inaplazable en este momento y se opone intrínsecamente a las agendas sobre implementación de la técnica, las herramientas hipermediales *per se*, la educación desde una visión empresarial.

Los conceptos y el lenguaje que usamos reflejan las visiones que aquí se indican como opuestas acerca del papel de la Universidad: el concepto de *calidad*, por ejemplo, concepto indudablemente generado en la esfera del mercado para ser aplicado luego a la educación. Rodríguez (2010) afirma que se trata de esferas teóricas que no dejan emerger el papel del educador

y de la educadora como jueces de calidad, mientras que fomentan una visión instrumental, si no trivial, del aprendizaje.

Es posible en cambio interrogar el concepto de "calidad educativa" y encontrar definiciones alternativas a una que ha sido presentada como definición única:

Interrogar el origen del concepto, sus acepciones y las prácticas que lo convierte en actividad que regula la educación son una condición necesaria para la transformación de la realidad que ha conformado. El valor de esta reflexión fue particularmente resaltado por Vygotski (1934/1993) en su análisis de los conceptos científicos al señalar que "percibir las cosas de otro modo significa al mismo tiempo adquirir nuevas posibilidades de actuación respecto a ellas." (Rodríguez, 2010, p. 22).

La propuesta es que esta interrogación tome en cuenta una educación superior descolonizadora, que promueva pedagogías liberadoras, las diferencias individuales y la diversidad. En este caso una labor importante es la oposición a la homogenización en la educación, el rescate y la valoración de las diferencias individuales.

La tarea del Departamento de Docencia Universitaria, ya que la universidad de Costa Rica le reconoce a sus docentes este espacio, es la de interrogarse sobre la pedagogía en la educación superior en un contexto de equidad y descolonización, rehuyendo al riesgo de querer impulsar la *innovación* y la *calidad* en la educación superior así como las entiende cierta literatura con la cual se ha discutido en este ensayo y a través del énfasis en lo técnico y de la idealización de las tecnologías *per se*.

REFERENCIAS

Arias, M. y D' Antoni, M. (2014) Incluir y descolonizar: ¿ruptura epistemológica? *VII Congreso Universitario.* Universidad de Costa Rica. Recuperado de: *http://setimocongreso.ucr.ac.cr/sites/default/files/ponencias/vu-16.pdf*

Brock, Adrian C. (Comp.). (2006). *Internationalizing the history of psychology*. New York, United States: New York University Press.

Cordero, T. (2012). Aporte del programa educación y contextos socioculturales a la investigación educativa. *Revista Reflexiones*, (Número especial), 25-32.

D' Antoni, Maurizia (2013). Educación superior en Costa Rica: ¿"Rankización" o descolonización? *Revista Electrónica Educare*, *17*(3), 21-40.

Fariñas, G. (2007). Aproximación a la investigación educativa en la América Latina, el caso de Lev Vigotsky y Paulo Freire. *I encuentro internacional de Investigación Educativa, el aporte de Lev Vygotsky y Paulo Freire*. Universidad de Costa Rica.

Freire, Paulo, (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo, (1997). *Pedagogía de la autonomía*. *Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.

Garay Sánchez, A. (2008). Los acuerdos de Bolonia; desafíos y respuestas por parte de los sistemas de educación superior e instituciones en Latinoamérica. *Universidades*, *58*(37), 17-36.

Gentili, Pablo (2011). *Pedagogía de la igualdad*. *Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gómez Torres, J. y Mora Alvarado, M. (2013). *Pedagogía de la Esperanza*. *Educación, sociedad y alternativas*. Heredia, Costa Rica: Ensayos Pedagógicos.

Martín, E. (2013). (Re)producción de desigualdades y (re)producción de conocimiento. La presencia latinoamericana en la publicación académica internacional en Ciencias Sociales. (Working Paper Series, 59.). Berlín: *DesiguALdades.net*,

Meoño Molina, R. (2012). Autonomía universitaria. Conquista en permanente disputa. Conferencia Día de la Autonomía Universitaria. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: *http://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2012/Conferencia-escrita-AU-Conquista-en-permanente-disputa.pdf*

Moghaddam, M. y Lee, Naomi. (2006). Double reification: The process of universalizing psychology in the three worlds. Recuperado de: *http://psycnet.apa.org/psycinfo/2006-12372-009*

Ordorika Sacristán, I. (2006). Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, *3*(5) 31–47.

Portal Departamento de Docencia Universitaria (2014). Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Recuperado de: *http://docenciauniversitaria.ucr.ac.cr/*

Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de Educación*, (6), 249–265.

Reyes Martí, M., Cervera Delgado, C. y García González, J. (2013). La acreditación de los programas educativos en la educación superior en México: [garantía de] calidad o cantidad? The accreditation of educational programs in higher education in Mexico:[guarantee] quality or quantity? *Congreso Universidad*, 2(1).

Rodríguez Arocho, W. (s.f). El tema de la conciencia en la psicología de Vygotski y en la pedagogía de Freire: implicaciones para la educación©. Puerto Rico: Universidad de de Puerto Rico. Recuperado de: *http://generales.uprrp.edu/pddpupr/docs/El%20tema%20de%20la%20conferencia%20Vygotsky,%20Freire.PDF*

Rodríguez Arocho, W. (2012). La formación docente: Su resignificación desde el enfoque histórico cultural. *Revista Pedagogía*, 45(1), 95–127.

Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural*. Actualidades Investigativas en Educación,* 10(1), 1–28.

Rodríguez Arocho, Wanda Cristina, (2010). El enfoque histórico cultural como marco conceptual par la investigación educativa. *Paradigma*, 31(1), 33–62.

Rodríguez Arocho, W. (2007). La investigación educativa en la América Latina: Cuatro desafíos y algunas ideas para enfrentarlos. *I Encuentro internacional de Investigación Educativa. El aporte de Lev Vygotsky y Paulo Freire*. Universidad de Costa Rica.

Ruiz, G. (2014). América Latina ante la Educación. *Foro de Educación*, *12*(16), 15–25.

Santos, B. (2010). A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *Questões da nossa época*, 11,1–89.

Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur:* la reinvención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI.

Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: Para una ecología de saberes. En: *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social.* Buenos Aires, Argentina : CLACSO Argentina

Santos, B. y Meneses, M. (Eds.), (2014). *Epistemología del Sur.* Madrid, España: Akal.

Tadeu da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica. En Gentili, P. (comp.). *Cultura, política y currículo*, Recuperado de: *http://www.pasa.cl/wp-content/uploads/2013/10/Descolonizar-el-curriculo.-Estrategias-para-una-pedagogia-critica_Tomas-Tadeu-da-Silva.pdf*

Tarazona Acevedo, A (2008). Reforma y reformismo universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesenta y setenta del siglo XX. *Historia y espacio*, 30(3), 1–16.

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD, EL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL Y LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS ARKOS

M.SC. VICTORIA GONZÁLEZ GARCÍA

RESUMEN

En el presente trabajo se reflexiona en torno a tres temas. Un abordaje teórico sobre la Transdisciplinariedad como movimiento que pretende difuminar las fronteras entre saberes y poner la ciencia al servicio de la humanidad y el bien común; una revisión del concepto de currículo y finalmente, una reflexión acerca de los aportes del enfoque histórico-cultural propuesto por Lev Vygotski. Este recorrido teórico orientó el análisis de la experiencia curricular del Centro de Estudios Universitarios ARKOS, tras la observación de aspectos clave como la distribución de estudiantes en los cursos transdisciplinares, las distintas estrategias didácticas, la mirada de las y los docentes y del estudiantado, que, desde una perspectiva histórico-cultural podrían enriquecer las experiencias pedagógicas y construir nuevos espacios de aprendizaje en la educación superior. Lo anterior, promovería seguir el consejo de Paulo Freire cuando pide que no lo copiemos, sino que lo rehagamos y lo reconstruyamos en función de las necesidades humanas y del bien común en el momento determinado que nos corresponde actuar.

Palabras clave: Transdisciplinariedad, Educación Superior, Curriculum

ABSTRACT

The present work presents three ideas. A theoretical approach of Transdisciplinary, as a movement that seeks to blur the boundaries between knowledge and put science in the service of humanity and the common good; a review of the concept of curriculum and a reflection on these concepts from the cultural historical approach proposed by Lev Vygotski.

This theoretical thinking allows to analyze curricular experience from the "Centro de Estudios Universitarios ARKOS", noting key aspects, such as the distribution of students in Transdisciplinary courses, different teaching strategies, the look of the teachers, as well as students, who, from a cultural historical perspective, could enrich the educational experiences and build new spaces for learning in higher education to follow the advice of Paulo Freire when he said us not copy his ideas, but us redo and rebuild them according to human needs and the common good in the particular time that is up to us to act.

Key words: Transdisciplinary, Higher Education, Curriculum

La Transdisciplinariedad, considerada como un movimiento, una revolución, un paradigma y una nueva visión de mundo, abre posibilidades a la imaginación creadora y solidaria para construir soluciones colectivas a los desafíos que plantea la sociedad actual. Las verdades lineales y unicausales –prevalecientes en la era industrial–no han conducido al conocimiento de la realidad total, sino solo a un fragmento de ella.v El pensamiento complejo, como parte de la propuesta de la Transdisciplinariedad, posibilita la construcción de un método para comprender –con mayor grado de cercanía– la realidad.

La educación en general, al igual que la vida misma, es un espacio de naturaleza transdisciplinar. Esto incluye al sistema educativo formal, por lo que, para educadores y educadoras, es pertinente su estudiarla y comprender sus alcances, sus fortalezas y sus limitaciones o críticas. Es posible pensar, entonces, que la transdisciplinariedad es un camino que puede ayudar a acercar el discurso a la práctica, que ofrece, a los y las docentes, premisas orientadoras para innovar su práctica docente en respuesta a los desafíos que les plantean sus estudiantes en los distintos cursos que imparten.

La transdisciplinariedad podría ser incluida en las propuestas curriculares del nivel de educación superior, pues el mundo actual y los desafíos que plantea exigen a las y los profesionales ejercer en espacios complejos y transdisciplinares, por lo que requieren formarse con esta visión, con una visión más amplia que la propia disciplina en la que se desenvolverán. Es importante considerar que las ciencias, así como las disciplinas se han posicionado en el contexto a partir de visiones de mundo de acuerdo conquienes las fortalecieron y la transdisciplinariedad viene a cuestionar estas ciencias y sus fronteras, así como a mirar el proceso de formación profesional como una unidad compleja e indivisible que exige que los

diversos saberes se integren, al tiempo que se orienten por la búsqueda del bien común. Y es en ese sentido, que el enfoque histórico cultural propuesto por Lev Vygotski aporta elementos teóricos para comprender este proceso y para construir criterios pedagógicos que orienten el diseño curricular.

Es esa la razón por la que se estudia la propuesta curricular del Centro de Estudios Universitarios Arkos (en adelante CEUArkos). Centro cuya misión es "Formar profesionistas (sic) de alto nivel que sean líderes en su campo, incrementando su potencial humano a través de la educación para promover el desarrollo de la sociedad"[1] y que imparte cinco Licenciaturas en las disciplinas de Derecho, Contaduría, Administración de Empresas Turísticas, Mercadotecnia y Ciencias de la Comunicación. CEUArkos es la única universidad en el mundo que integra en su currículo el enfoque transdisciplinar en los programas de grado que imparte. Hay otros esfuerzos de esta naturaleza en otras universidades, pero todos en el nivel de posgrado.

En el presente trabajo se reflexiona teóricamente en torno a los conceptos de transdisciplinariedad y currículo, revisa los aportes del enfoque histórico cultural a la teoría curricular y comparte la experiencia desarrollada por el CEUArkos al respecto. Concluye en relación con la prácticaa de un currículo transdisciplinar en la educación superior.

LA TRANSDISCIPLINARIEDAD

Con la pregunta ¿Qué debe hacerse con enfoque transdisciplinar?, hecha en 1980 por Edgar Morin en el marco de su ponencia "La antigua y la nueva transdisciplinariedad", se marca el inicio del movimiento transdisciplinar; en 1987 se funda el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Transdisciplinarias (CIRET) y en 1994 se realiza el Primer Congreso Mundial de la Transdisciplinariedad. En ese momento, se redacta la *Carta de la Transdisciplinariedad*, firmada por cerca de 62 investigadores de Europa y América, que incluyó, como uno de sus pilares fundamentales, el pensamiento complejo, propuesto por Edgar Morin (1990) años antes. Él, junto con Nicolescu (1996), Bateson (1977), Varela (1992), Maturana (1978) y otros, trascendieron la lógica aristotélica tradicional dominante que planteaba que el conocimiento válido era aquel construido con base en tres principios: 1.- cada objeto, situación o persona es igual a sí mismo (A=A);

1 http://www.ceuarkos.com/universidad_mision.html

2.- cada objeto, situación o persona no es otra cosa más que sí mismo (A nunca es no-A) y 3.- ningún objeto, situación o persona puede ser dos cosas al mismo tiempo (A no incluye a no-A) (Pascal Galvani, comunicación personal, 17 de mayo 2012).

Un gran paso realizado en ese momento fue la distinción que se hizo entre las llamadas disciplinas académicas o científicas y las disciplinas no académicas, aludiendo a un campo muy amplio. Es decir, de una manera abierta y explícita, se reconocen otros contextos no académicos como productores de conocimiento válido.

> Lo cierto es que los saberes de la tradición han demostrado su eficacia y es de ellos que se valen numerosas poblaciones dispersas por el planeta. Las diferentes observaciones y condiciones socio-culturales en que fueron desarrollados estos saberes generan, históricamente, métodos singulares de vivir y comprender el mundo. … La cultura que recibimos hoy como herencia, se funda sobre dos dominios de saberes principales: de un lado los saberes de la tradición; de otro los saberes científicos. (Concienҫao y Thiago, 2012, p. 9 – 11)

La transdisciplinariedad se fundamenta, entonces, en los principios siguientes:

- el ser humano no puede ser definido con una única descripción
- existen diferentes niveles de realidad con sus propias lógicas
- todas las disciplinas, las ciencias, los saberes, la sensibilidad, la espiritualidad, la intuición y la imaginación son útiles para comprender y transformar la realidad mediante la construcción colectiva
- la subjetividad es válida para la construcción del conocimiento
- es importante el encuentro entre disciplinas, no disciplinas, oficios
- todo quehacer humano toma en cuenta el tiempo y la historia
- la Tierra es la patria del ser humano

- la educación puede contextualizar, concretar y globalizar promoviendo la solidaridad, el diálogo y las manifestaciones corporales mediante la interacción entre los seres y caracterizada por el rigor, la apertura y la tolerancia.

El movimiento toma fuerza a nivel mundial, sobre todo en Europa (Francia y España) y América (México, Brasil, Costa Rica y Colombia), generando múltiples actividades académicas en varios países como España, República Dominicana, Brasil, Costa Rica y Colombia, país sede, en el año 2012, del V Congreso Internacional de Complejidad, Transdisciplinariedad y Ecoformación. Otros esfuerzos de currículos transdisciplinares con la Maestría en Estudio de Prácticas Sociales (Universidad de Tours, Francia y Universidad de Quebec, Canadá), la creación de la Red Internacional de Ecología de Saberes (RIES), la Asociación Internacional para el Pensamiento Complejo, los diferentes posgrados que ofrece la Multiversidad Mundo Real Edgar Morin de México en la modalidad virtual y el Centro de Estudios Universitarios Arkos en Puerto Vallarta, México, cuya situación es sui-géneris, pues es la primera y la única en el mundo que integra los saberes transdisciplinares en el currículo de cinco carreras de grado de Licenciatura (Ana Cecilia Espinosa, comunicación personal, 10 mayo, 2012 y Pascal Galvani, comunicación personal, 17 mayo, 2012).

Muchas personas en el mundo occidental se han identificado con la propuesta transdisciplinar, porque de alguna manera las retrata. Las sociedades y los seres humanos han sido y seguirán siendo transdisciplinares, es decir, que son a la vez singulares e iguales, cultural y socialmente construidos, influenciados por el pasado y ubicados en contextos específicos. En otras palabras, el ser humano es singular, único y a la vez es plural, común a todos. Para comprender al ser humano, y sus fenómenos, no es posible separarlo de su actuar, mucho menos separarlo en partes.

> "(…) de modo que para nosotros el surgimiento de la trans-disciplinariedad más que ser una nueva respuesta a la necesidad de integración del saber para resolver los problemas del mundo presente, ella tiene raíces más antiguas: representa una vuelta a los orígenes integradores, primigenios del conocimiento en la vida del ser humano. (Espinosa, 2008, p. 22)"

> "(…) sólo una visión transdisciplinar puede realmente plantear una formación dinámica, interactiva, dialogante con el medio social y la naturaleza, de manera sostenible (De la Torre, Pujol y Oliver, 2007, p. 1). El sistema de verdades de la época del industrialismo

> orientaba a mirar una única causa y una única consecuencia para cada situación. Para entender los fenómenos, lo válido era aislar los objetos, las personas o las situaciones de sus respectivos contextos, y en esa situación artificial, comprenderlos y asumir dicha interpretación como "la única" respuesta y no como "una respuesta en ese contexto determinado". Eso es lo que llevó a la humanidad a pensar que la vida -y sus formas de organización- podía ser controlada, pues era lineal y por lo tanto predecible. Lo anterior no significa que no se valore los avances que en esta época se produjo, pues la calidad de vida es mucho mejor ahora que antes. Lo que significa es que es el tiempo de trascender esa visión reduccionista de la vida.

Sin embargo, también es cierto que la metáfora inspiradora de la Época del Industrialismo -"el mundo es una máquina" (Lima, Gomes, Mengo, Medina, Maestrey, Trujillo y Alfaro, 2001, p. 3)- impidió considerar la vida misma en toda su dimensión compleja, así como tampoco miró el equilibrio y la interacción existente entre todas las formas de vida, materias y energías. Todo esto porque el mundo era comprendido a partir del análisis reduccionista (De Souza, 2007) que excluía estas dimensiones de cualquier otro conocimiento válido. La época del industrialismo acabó a causa de la caída del sistema de verdades que lo sostenía. La humanidad no puede seguir creyendo que la realidad es la suma de sus partes cuando existen investigaciones que demuestran todo lo contrario, que la humanidad es solo una parte del planeta, que el planeta respira (Gore, 2007), que el agua siente (Emoto, 1994), que todo pensamiento es emoción y viceversa (Fariñas, 2009), que la luz puede ser una onda o un corpúsculo dependiendo de las herramientas que tenga para medirla (Pascal Galvani, comunicación personal, 17 de mayo, 2012), que la misma situación, objeto o ser, puede ser varias cosas a la vez, dependiendo de cómo, cuándo y con qué se les mire (Pascal Galvani, comunicación personal, 17 de mayo 2012).

Somos partícipes de un fenómeno sin precedentes, pues experimentamos el ocaso del industrialismo y el nacimiento de una nueva época histórica, llamada por Castells (1997), el informacionalismo y en la cual la información es insumo y producto a la vez. El desafío para la humanidad es preservar las especies y hacer todos los esfuerzos por recuperar el equilibrio, por respetar la Tierra como un ser vivo. En esta nueva época informacionalista, el principal compromiso deberá ser poner todos los constructos humanos al servicio de la sobrevivencia digna en el planeta.

> Uno de los grandes desafíos de nuestro siglo, marcado por un paradigma informacional que privilegia velocidad y cantidad de informaciones es, ciertamente, saber elegir bien estas informaciones, transformándolas en conocimiento pertinente, o sea, leer bien nuestro mundo, inmerso en incertidumbres. (Concienҫao y Thiago, 2012, p. 11)

Actualmente, con la crisis de vulnerabilidad generalizada en todo el mundo, producto de las decisiones tomadas en la época del industrialismo, asumir la transdisciplinariedad implica hacer un alto en el camino y, sin desechar la lógica reduccionista, girar y dar un paso hacia lo incierto, hacia la búsqueda de las verdades temporales, relativas, contextuales y éticas hacia la conciencia de hacer "camino al andar" (Machado, 1901, 3ra estrofa), definir las prioridades como humanidad y actuar, resolver y valorar las decisiones en pro de un mundo más humano, más justo y más solidario.

¿Cómo podría, entonces, definirse y caracterizarse a la transdisciplinariedad, considerando incluso que tiene varias definiciones?. Hay quienes la definen como una reflexión (Hernández, 2012, s.p.), o un nuevo paradigma (Casella, comunicación personal, 9 mayo, 2012), y hay quien habla de una mirada (De la Torre, Pujol y Oliver, 2007; Badilla, 2011; Anes *et al*., 1994). Todos estos aportes son correctos, en tanto respetan la carta de Arrábida y se comprometen con la vida sostenible y digna para todos los seres vivos en el Planeta, incluido el mundo vegetal y mineral. Incluso, estos aportes pueden dialogar para llegar a un fin común (Espinosa, comunicación personal, 10 mayo, 2012).

Por su parte, D'Ambrosio (2011, p. 9) opina que la transdisciplinariedad implica reconocer que "no hay espacio, ni tiempo, culturales privilegiados que permitan juzgar y jerarquizar, como más correctos o más ciertos o más verdaderos, complejos y sistemas de explicación y convivencia con la realidad que nos acerca". Él propone el respeto por los saberes populares, religiosos y míticos, siendo consciente de que nuestro saber es solo uno más en la cadena de saberes necesarios para construir respuestas a los desafíos en pro de la calidad de vida de la humanidad. Ana Cecilia Espinosa (2008) mira la transdisciplinariedad como "una cosmovisión del mundo, una *praxis* sobre el mundo y un conocimiento sobre el mundo", lo que quiere decir que el ser humano (abierto, comprometido socialmente y constructor de conocimientos) y el mundo (con sus dimensiones social, personal y planetaria) son aliados para lograr "(…) un desarrollo mutuo, restableciendo la comunicación hombre-naturaleza", de tal manera que

en conjunto generen "conocimiento integrado para un mundo integrado" (pp. 24-25).

Nicolescu (1998, pp.4-5) opina que la transdisciplinariedad tiene su propia naturaleza planetaria y que es producto de dos revoluciones, la revolución cuántica y la revolución informática, aspectos en los que se inspira para proponer el Manifiesto de la Transdisciplinariedad. En ese documento, el autor define pluridisciplinariedad, interdisciplinariedad y transdisciplinariedad de la siguiente forma:

- la interdisciplinariedad es el estudio de los objetos a partir "de varias disciplinas a la vez y se rige en el marco de la investigación disciplinar",

- la pluridisciplinariedad implica "la transferencia de métodos de una disciplina a otra y su finalidad permanece también inscrita en la investigación disciplinaria.

- la transdisciplinariedad se refiere "a lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina, siendo su finalidad la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento y que tiene tres pilares fundamentales: los diferentes niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad, que determinan la metodología de la investigación transdisciplinar".

De la Torre (2007, p. 2) agrega que la transdisciplinariedad observa los "fenómenos y las realidades que el campo disciplinar aisladamente no consigue explicar, como la conciencia, la espiritualidad, el espíritu vital, la corporeidad como cuerpo pensante, los fenómenos paranormales o la conexión entre la naturaleza, la sociedad y los seres vivos". Cierra sus ideas diciendo que "conciencia y ética son conceptos nucleares de la visión transdisciplinar" (De la Torre, 2007, p. 6).

Para Pascal Galvani (comunicación personal, 17 de mayo, 2012) la transdisciplinariedad es muchas cosas a la vez:

- un nuevo paradigma porque aporta un nuevo sistema de verdades (los principios de la complejidad, aportados por Edgar Morin, la lógica del tercer incluido y el concepto de los diferentes niveles de realidad aportados por Basarab Nicolescu);

- un movimiento ético porque hay una reintroducción del sujeto como ser pensante, cognoscente y comprometido, además porque los principios y las herramientas transdisciplinares promueven un pensamiento diferente, lo que permite trabajar la relación entre el saber y la vida, lo real de una manera diferente;

- una revolución porque se abandona la pretensión de la verdad absoluta y objetiva;

- una nueva visión de mundo y un método porque se reconoce nuestra realidad como sujetos, nuestro contexto y nuestra interacción desde un pensamiento relativo.

La transdisciplinariedad, por lo tanto, recupera saberes, sistemas de ideas, de verdades, de premisas y axiomas que despiertan el sentido humano para comprender y, más importante aún, para actuar solidariamente en este mundo vulnerable, en el cual solo podremos sobrevivir si nos miramos como "ángeles de un ala, que solo podemos volar estando abrazados" (De Souza, comunicación Personal, 2011). Por lo tanto, con base en las líneas anteriores, es posible afirmar que la transdisciplinariedad es una propuesta que inspira la construcción de un ser humano escudriñador y curioso (para comprender y actuar), solidario, emotivo y pensante (porque sin emoción no hay pensamiento y viceversa), comunicativo, alegre, austero y creador, de tal manera que visualice la esperanza como un resultado concreto y posible para la sobrevivencia de las especies.

Los tres principios epistemológicos, mencionados por Galvani (comunicación personal, 17 de mayo, 2012) y Nicolescu (1998, p. 36), se describen a continuación: la existencia de múltiples niveles de realidad, pues existen diferentes niveles de realidad en cada situación, fenómeno o problema que experimentemos. Para Nicolescu (1998, p. 44) los diferentes niveles de realidad son "accesibles al conocimiento humano gracias a la existencia de diferentes niveles de percepción que se encuentran en correspondencia biunívoca con los niveles de realidad" por lo que debe prestarse atención a lo que él llama la "pluraridad compleja y la unidad abierta" o sea que ningún nivel de realidad es superior a otro, sino que existe junto con los otros, ya que la realidad es multidimensional y multireferencial.

El segundo principio corresponde a la lógica del tercero incluido, este hace referencia a la necesaria participación de al menos dos niveles de realidad (académico – no académico, estudiante – docente, emoción – cognición,

etc.) pues el conocimiento puede construirse desde la Universidad y desde las comunidades, por cuanto se construye en todas partes, es importante buscar siempre la participación del tradicionalmente excluido. "*La lógica del tercero incluido (o lógica TD)* nos permite distinguir los elementos sin separarlos y religarlos sin confundirlos" (Espinosa, 2009a, pp. 2 - 3). "Las palabras tres y trans tienen la misma raíz etimológica: el "tres" significa "la transgresión de dos, lo que va más allá de dos" (Nicolescu, 1998, p. 44) por lo que transdisciplinariedad significa transgredir la dualidad tradicional: cierto-falso, verdad-mentira, blanco-negro le incluye matices a la vida, y es válida para todo tipo de situaciones.

Aceptar distintos niveles de realidad implica hacer la siguiente pregunta ¿quién debe participar en la transformación transdisciplinar?, asumir la premisa de "cambiar las personas ue cambian las cosas" (De Souza, Comunicación personal, 2005) y pensar complejamente como método para la comprensión, entendiendo complejidad como "lo que está tejido" (Centro de Estudios Universitarios Arkos, 2012) en una interdependencia universal. Morin, Ciurana y Motta (2002) definen la realidad a partir de los siete principios de la complejidad: sistémica, organizada, hologramática, retroactiva, recursiva, autónoma e interdependiente, dialógica y reintroductoria.

Ahora bien, ¿por qué tendría que ser importante la transdisciplinariedad en el mundo actual? Porque religa los saberes, sin excluir ninguno, y mira al ser humano como talento humano con conocimiento relevante. El saber de un artesano o de un carpintero es tan válido como el de una académica o académico universitario, todos se relacionan con la "capacidad de actuar sobre sí mismos siendo interdependientes en los intercambios con la vida exterior (Pascal Galvani, comunicación personal, 17 mayo, 2012).

La transdisciplinariedad, en el contexto de los procesos educativos, presenta tres fortalezas importantes: 1. no hay recetas que "restrinjan la libertad de acción, sino que uno va proponiendo y construyendo su propio camino", 2. se privilegia la educación humanista que promueva el resurgimiento de una nueva sociedad-mundo a través de acciones que revolucionen la tradicional relación de dominancia que el ser humano ha establecido con su contexto, mirando al estudiantado como sujeto histórico, de manera que es una oportunidad para despertar la "pasión, deseo, amor por el conocimiento" y 3. se apoya en dos herramientas extraordinarias que se utilizan en el planteamiento, análisis y solución de distintos problemas sociales: los tres pilares de la Transdisciplinariedad y los siete principios del pensamiento complejo (Espinosa, comunicación personal, 10 mayo, 2012).

Asimismo, en cuanto a debilidades que podría presentar la transdisciplinariedad, (Pascal Galvani,comunicación personal, 17 mayo, 2012) ha observado que la mayoría de críticas a la propuesta transdisciplinar pueden sintetizarse de la siguiente manera:

- no ofrece verdades generalizables, por ello muchas personas investigadoras prefieren mantenerse en el paradigma que dominan;
- se le considera demasiado religiosa y espiritual pues se refiere a la trascendencia;
- puede utilizarse socialmente para legitimar iniciativas, especialmente en empresas que necesitan de la creatividad y de la participación y entrega de cada persona;
- puede existir miedo o temor de la desaparición de las disciplinas, de perder el saber serio que produce cada una de ellas.

Se puede concluir que la transdisciplinariedad se constituye, como una ruta, en un camino social y cultural que propicia construcciones colectivas con la participación de seres humanos diversos y talentosos y que, por lo tanto, estará sujeta a contradicciones, avances y retrocesos. Sin embargo, si se tiene como referencia orientadora a los tres pilares de la transdisciplinariedad y los principios de la complejidad, las propuestas pueden construirse de manera abierta y sostenible, con un fin claro hacia la construcción de un mejor mundo, más justo y más solidario.

EL CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR

Con base en Grundy (1998), quien plantea que “el currículo no es un concepto, sino una construcción cultural” (p.1), entenderemos este concepto como la puesta en práctica de un proyecto pedagógico que refleja una determinada visión de mundo y que se aplica en ambientes de aprendizaje. Por lo tanto, como acto pedagógico, el diseño curricular es una actividad meramente humana, intencionada, dirigida al logro de las intenciones del grupo social dominante, y, en el caso de la Educación Superior, responde a las necesidades disciplinares y profesionales de las distintas sociedades. Esta concepción guarda gran afinidad con la aproximación vygotskiana hacia

los temas de la educación, examinada en detalle por Daniels (2003), como puede notarse en la discusión que sigue.

En el ámbito de la Educación Superior, y concretamente la Universidad de Costa Rica, para promover la formación integral de las y los futuros profesionales, las propuestas curriculares necesitan incluir actividades de docencia, investigación y acción social en sus distintos planes de estudio. La docencia, referida al hecho de impartir cursos o "dar clases"; la investigación, al planteamiento y solución de problemas en la disciplina en particular así como en la construcción de nuevos conocimientos y por último, la acción social, referida a las actividades que promueven la vinculación de la Universidad con la sociedad, de manera que se dé un intercambio de saberes entre los construidos en la Universidad y los construidos en la sociedad.

El currículo, al ser una construcción cultural, es un proceso dinámico, cambiante, estructurado con base en la visión de mundo que poseen quienes lo construyen y, además, con un determinado enfoque, ya sea, tal como lo propone Grundy (1998), cognitivo, práctico o crítico, o, como lo propone Escudero (1999) técnico y experto, deliberativo y práctico o crítico[2], y que experimenta una continua metamorfosis, producto de las interacciones con el estudiantado, el contexto y la institución educativa.

> Para Grundy (1998) el diseño curricular se orienta por tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las "ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador". (p. 5)
>
> El principio más importante que hemos de reconocer a partir de esta visión general de los intereses cognitivos consiste en que el currículo es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo. (Grundy, 1998, p. 12)

2 El autor nombra al enfoque "crítico y postmoderno", sin embargo estos dos términos no son compatibles, porque la postmodernidad no necesariamente es un movimiento crítico, sino más bien refuerza la tecnologización del sistema existente para modernizarlo, no para transformarlo. Un enfoque crítico tiene como misión la transformación del sistema en función de la justicia social.

En la educación superior, el currículo es, también, una reflexión acerca de lo que la sociedad necesita con respecto a la formación de profesionales en distintas disciplinas, vela porque todo conocimiento sea pertinente y que los valores y actitudes que promueve fortalezca la vida digna mediante la formación de un un ser humano crítico, propositivo y comprometido. Todo lo anterior culmina en la construcción de un plan de estudios, por lo que se puede afirmar que el currículo es un instrumento de transformación social que incide directamente en los procesos de aprendizaje de la población estudiantil, educándolos de acuerdo con el perfil y con la misión de la Institución Educativa a la que pertenecen. El concepto de currículo puede entenderse de múltiples maneras, dependiendo del concepto de mundo y de aprendizaje que se tenga. Como observaremos en las siguientes líneas, comprender el currículo implica una visión sistémica y compleja, que involucra múltiples factores interdependientes, cuyos límites de interacción son imposibles de determinar.

En México, la investigadora Díaz Barriga (2005, p. 61), presenta varios conceptos de currículo:

- los planes y programas de estudio "en su calidad de productos y estructuras curriculares formales";
- el proceso de enseñanza-aprendizaje e instrucción;
- el currículo oculto y la vida cotidiana en el aula;
- el proceso de formación de profesionales y la función social de las profesiones;
- una práctica social y educativa;
- la selección, organización y distribución de contenidos curriculares;
- las interpretaciones subjetivas de los actores involucrados.

Entendiendo esa diversidad de criterios, Escudero (1999), comparte su comprensión al respecto, y plantea que, aun cuando el currículo ha sido objeto de múltiples concepciones por cuanto es un concepto "sesgado valorativamente", lleva implícito un componente político que permite incidir en transformaciones contextuales.

> De este modo, las diferencias entre las definiciones provienen de valores, prioridades y opciones distintas. Por eso es poco constructivo discutir acerca de definiciones, e ingenuo pretender una definición simple que, bajo una aparente claridad, oculte las diferencias. Es mejor aceptar dicha *complejidad y pluralidad conceptual*, pues de ese modo se ponen de manifiesto las diversas dimensiones o caras que constituyen la educación. (pp.27-28)

A su vez De Alba (2002) refuerza esta idea al plantear que

> (…) el currículum universitario es un punto candente y nodal tanto en nuestro país como en los otros países del mundo, puesto que en la medida que un pueblo comprende mejor su realidad tiene más posibilidades de transformarla en la dirección que decida. Y en esta empresa los universitarios, como sector social, tenemos la tarea de realizar y formar a las nuevas generaciones para que realicen una de las actividades más complejas de los seres humanos: pensar. Una manera de pensar inédita, osada y comprometida en un contexto de crisis estructural generalizada que, mientras amenaza continuamente nuestras identidades, nos brinda múltiples oportunidades para aportar elementos que permitan transformar y hacer de este nuestro mundo – mundos, un sitio mejor. (p. 411)

El currículo es la manifestación de una forma de pensar los procesos educativos, tanto individual como colectivamente, tanto en el sentido formal como no formal de la educación. Estos discursos, como representación social, ponen en evidencia las tendencias sociales o el pensamiento colectivo, sobre todo, aquel de las personas que se encuentran en alguna posición de poder. Orozco (2009) lo dice con las siguientes palabras: “En el tema curricular, se presenta la noción de determinación curricular, como un espacio de negociación, imposición y lucha en torno a intereses de grupos y sectores y que marcan el rumbo curricular” (p. 151).

Por su parte, Orozco (2009) asume que el currículo responde al ideal formativo dnae u sociedad, determinado por el momento histórico particular, y que media entre la sociedad y la institución educativa. Por otro lado, de Alba (1991), lo define como una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada por un grupo social.

Lo curricular es complejo, dice Orozco (2009),

> (...) porque tiene que ver con la producción imaginaria, simbólica y cultural del tipo de ser humano, de humanidad y de sociedad que se quiere, y como no todos los sujetos sociales de la sobre-determinación curricular desean lo mismo, al discutir, hablar o escribir y proponer sobre curriculum se entrelazan todos estos aspectos, surgiendo así las contradicciones, luchas, debates, confusiones, avances, retrocesos, etc (p. 164).

Reconociendo, por lo tanto, la diversidad de posturas en torno al currículo, puede afirmarse con claridad que Díaz Barriga (2005) tiene razón al afirmar que no existe una sola mirada al respecto, sino que existen múltiples miradas, que no son uniformes y entran, con frecuencia, en tensión o en franca contradicción (…) el significado del currículo no puede reducirse a sus connotaciones literales e institucionales, sino que es "un concepto altamente simbólico y una conversación extraordinariamente complicada" (p. 59).

Pensando en la complejidad del concepto de currículo, y siguiendo a Morin, Ciurana y Motta (2002), los factores mencionados anteriormente deberían mirarse de forma interdependiente, "entretejida", tal y como ocurre en la realidad. La reflexión curricular es un reto sumamente interesante porque, entre otras cosas, promueve el acercamiento de las múltiples realidades que conviven en la Universidad y en el contexto, lo cual podría ser el detonador de posibles transformaciones sociales en búsqueda de la justicia social. Sintetizando, puede proponerse que el currículo sea comprendido como "una propuesta político educativa producto de una construcción cultural, en la que intervienen, de forma sistémica, nodos curriculares (o temas centrales) como los siguientes: personas (docentes y estudiantes), sus respectivas visiones de mundo y un ámbito pedagógico" (González, 2012, p. 10). Lo anterior implica que es fundamental entender el significado de las prácticas curriculares que desarrollan las personas de cualquier grupo social, así como conocer el contexto social de la escuela. En palabras de Grundy (1998, p. 2) "El currículo de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura". Es decir, pensar el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones.

LOS APORTES DEL ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL AL DISEÑO CURRICULAR

Lev S. Vygotski fue un pensador complejo, considerado así debido a las dimensiones crítica y creativa de su pensamiento, tal y como se observa en González (2010). La visión histórico-cultural que él ofrece pretende despertar en los seres humanos la conciencia crítica, social y colectiva, al mismo tiempo que el respeto por la construcción de la personalidad de cada ser mediante procesos de interacción formativa. La naturaleza social del ser humano que prevalece sobre su carácter individual, ambos presentes y activos en el aprendizaje y, por lo tanto, en el desarrollo, fortalecen la construcción de la conciencia. Para Vygotski la realidad es compleja, dialéctica y social, en ella se presentan, de manera constante, situaciones sociales de desarrollo con la presencia de factores multidimensionales como cultura, idioma, ambiente, evolución, herramientas, población y sociedad. Vygotski también era muy intuitivo y sensible por lo que nunca estuvo de acuerdo con "clasificar ni delimitar el comportamiento humano o el desarrollo en etapas" (González, 2010, p. 60).

Si se analiza el párrafo anterior a la luz de los tres pilares de la transdisciplinariedad; a saber, los distintos niveles de realidad, la lógica del tercer incluido y el pensamiento complejo, puede afirmarse que la mirada transdisciplinar es coherente con los postulados del enfoque histórico-cultural, tal y como se demuestra a continuación.

Los distintos niveles de realidad - referidos a la diversidad de aportes, tanto científicos, disciplinares o de otro tipo – pueden relacionarse con dos conceptos propuestos en el enfoque histórico cultural: la situación social de desarrollo y la zona de desarrollo próximo. El concepto de situación social de desarrollo nos hace ver que los cambios experimentados por las personas son el resultado de su actividad en ese medio y están históricamente situados y mediados por la cultura a través de interacciones sociales, pues el contexto es un factor que influye de manera muy clara el desarrollo humano. Esta interacción compleja de historia, sociedad, cultura y personalidad es la que Vygotski denomina "situación social del desarrollo" (Vygotski, 1931/1995). "Es en la situación social de desarrollo, totalmente atravesada por las vivencias, que la zona de desarrollo próximo cobra sentido" (Rodríguez, Abril, 2010b, pp. 9 ,16).

El otro concepto llamado zona de desarrollo próximo, es definido por Rodríguez (Abril, 2010a) como "una manera de referirse tanto a las funciones que se están desarrollando ontogenéticamente para un particular

periodo de edad (objetivo) y el estado de desarrollo del niño en relación con las funciones que idealmente debe realizar (subjetivo)". Es decir que "la zona de desarrollo próximo es tanto un descubrimiento teórico como empírico" (p. 19). En otras palabras, este concepto es también de naturaleza transdisciplinar pues toma en cuenta la dimensión social y personal en el desarrollo, involucrando dos niveles de realidad.

Comprender los distintos niveles de realidad también nos lleva a tomar en cuenta las emociones como parte de los procesos educativos. Y, en este sentido, Fariñas (2009) es clara al afirmar que "sin emoción no hay pensamiento" y (De Souza, comunicación personal, 2013) cuando asevera que "la indignación es la fuente de la acción transformadora" o sea de la construcción de la cultura.

La lógica del tercer incluido puede encontrarse en todos los aportes histórico-culturales referidos a la importancia y la influencia de las interacciones sociales en el desarrollo humano. "Lo social prevalece lo individual, el aprendizaje prevalece el desarrollo" (Wanda Rodríguez, comunicación personal, 2010). Incluir a un tercero de manera consciente, que es un principio transdisciplinar, implica promover las relaciones entre iguales contrastando la teoría con la práctica. El aprendizaje significativo se genera mejor cuando se aprende entre iguales, cuando se relaciona la teoría con la realidad, cuando se da un diálogo entre saberes y cuando se comprende que la realidad es multicausal.

El pensamiento complejo es, no solo en una ruta o un método para comprender mejor el enfoque histórico cultural, sino que también promueve la práctica de sus principios. Tal y como queda demostrado en González (2010), es evidente la complejidad del pensamiento de Vygotski, complejidad que es un pilar fundamental en la transdisciplinariedad.

Adicionalmente, la propuesta transdisciplinar en el currículo en la educación superior propone trabajar, de manera consciente, los tres pilares, la mediación instrumental –sobre todo el lenguaje como herramienta de comunicación por excelencia–, la distribución equitativa del conocimiento, el análisis de roles como estructuras de poder –pues cuestiona quien tiene el poder y el control total sobre los procesos de aprendizaje. Tanto la transdisciplinariedad, como el enfoque histórico cultural, promueven la construcción de un conocimiento relevante, solidario, que fomente la consciencia humana en la construcción de un mejor mundo, en la que tienen un aporte válido tanto las ciencias y disciplinas tradicionales, como las

emociones, la subjetividad, los saberes empíricos y la realidad misma, que es dinámica y compleja.

La construcción curricular, con una perspectiva transdisciplinar y con un enfoque histórico-cultural, requiere mirar a la ciencia como producto de una construcción histórico-cultural, que ha sido utilizada por sectores de población cuyo interés era la dominación y el control, y que, aún cuando es necesario conocerlas, también es necesario contrastarlas con las ciencias construidas desde la lógica del tercer incluido -o el tradicionalmente excluido- y construir respuestas complejas a los desafíos de la sociedad actual, analizando siempre la situación social del contexto en que se actúa y las características de las personas a quienes se pretende formar. Esto promoverá el vislumbrar las posibles zonas de desarrollo potencial. La transdisciplinariedad y el enfoque histórico cultural orientan hacia un análisis complejo de la situación total, construida socialmente, marcada históricamente y transformable colectivamente, trascendiendo la mirada tradicional, caracterizada por un reduccionismo que separa las situaciones y analiza fragmentos de realidad.

Tomando en cuenta que, en el fondo, el diseño curricular en la educación superior pretende la formación profesional mediante la transmisión de conocimiento, no de cualquier conocimiento, sino del conocimiento relevante para la persona que diseña la propuesta curricular, el enfoque histórico-cultural alerta acerca del cuidado y la atención que debe ponerse al respecto.

Considerando que en la educación superior, particularmente en la Universidad de Costa Rica, los currículos que se imparten están fundamentados en tres marcos referenciales: el contexto de la profesión, el objeto de estudio de la disciplina y el enfoque pedagógico (Bolaños, 2014), el enfoque histórico cultural ofrece herramientas para construir estos marcos curriculares, gracias a la problematización de los procesos de producción y distribución del conocimiento, pues la ciencia es una "actividad culturalmente mediada, históricamente situada y socialmente ejecutada" (Rodríguez, comunicación personal, abril 2015). Las propuestas curriculares que tengan como objetivo el desarrollo de profesionales conscientes y comprometidos con su contexto bien podrían tomar en cuenta este argumento para diseñar los marcos referenciales mencionados. Adicionalmente, esta autora afirma que para el diseño de los cursos de estas propuestas curriculares, el enfoque histórico-cultural plantea que, en la cuestión de la producción, divulgación y uso del conocimiento, debe asumirse tres niveles relativos a la organización

del trabajo científico: los textos producidos, la actividad producida a nivel individual y la red institucional en la que estos individuos se encuentran.

A partir de la reflexión anterior, es posible afirmar que la propuesta transdisciplinar, tal y como lo propone la carta de Arrábida y el Manifiesto de la transdisciplinariedad, están presentes, implícitamente, premisas propuestas por el enfoque histórico-cultural.

LA PRÁCTICA DEL CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR EN CEUARKOS:

El Centro Universitario Arkos (en adelante CEUArkos) es una universidad ubicada en Puerto Vallarta, México, una ciudad pequeña, de aproximadamente 250 mil habitantes, localizada en la costa oeste de México y dedicada fundamentalmente al turismo y a la agricultura. Su población es muy diversa, integrada por poblaciones indígenas, huicholes sobre todo, y no indígenas, existiendo un sector que proviene de otras zonas de México, en búsqueda de oportunidades laborales. Puerto Vallarta tiene una fuerte tradición educativa, pues desde hace más de cincuenta años cuenta con todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta la universidad, tanto en el ámbito público como privado.

CEUArkos es un centro de estudios transdisciplinares, cuya misión es "Formar profesionistas de alto nivel que sean líderes en su campo incrementando su potencial humano a través de la educación para promover el desarrollo de la sociedad"[3]. Nace en 1990 y es la primera Institución de Educación Superior de la zona de influencia, lo que la convierte en la pionera de la educación superior vallartense. Sus fundadores se caracterizan por ser educadores con muchos años de experiencia, militantes de la educación popular. CEUArkos está comprometida con el desarrollo de la comunidad vallartense, por lo que favorecen la accesibilidad universitaria y ofrecen educación superior de calidad con costos accesibles. (Espinosa, 2009c, p. 163). Tiene reconocimiento oficial de estudios y ofrece cinco Licenciaturas: Administración de Empresas Turísticas, Contaduría, Derecho, Ciencias de la Comunicación y Mercadotecnia. Asisten entre 300 a 400 estudiantes, de los cuales la mayoría trabajan. La planta docente está integrada por una cincuentena de profesores, quienes, a la vez, ejercen su profesión en otros ámbitos, tanto público como privado. CEUArkos, desde su génesis,

3 http://www.ceuarkos.com/universidad_mision.html

se enmarca en filosofía con perspectiva social y desarrolla una práctica educativa humanista, evidenciada en su interés por una formación integral del individuo, reflejada en su lema: "Educar es formar hombres libres".

Es en el año 1996 que en CEUArkos conocen la propuesta transdisciplinar y, es en el año 2001, que se inician los esfuerzos teóricos por diseñar un currículo transdisciplinar. En el contexto mexicano se encuentran algunas experiencias transdisciplinares en la educación superior, sin embargo, ninguna de esas iniciativas se desarrolla como parte de un currículo de grado, sea Bachillerato o Licenciatura, por lo que se puede afirmar con claridad que Arkos es la primera Universidad en México y la única en el mundo que ofrece un currículo transdisciplinar (Pascal Galvani, comunicación personal, 17 mayo, 2012).

Espinosa (2009b), directora académica de la institución, manifiesta que la evolución transdisciplinaria de CEUArkos no respondió a un "lujo, ni una disposición cosmética de una institución amenazada", sino que surgió por la necesidad de responder a los desafíos sociales que Puerto Vallarta le planteaba. Allí era esencial desarrollar un currículo transdisciplinar para el logro de su misión, por lo que se esforzaron en disminuir la fragmentación disciplinaria realizada durante el último siglo y construir una visión que, "sin renunciar a los conocimientos disciplinares, dé significado y sentido a todos ellos desde una óptica humana" (p. 4). La fragmentación a la que se refiere Espinosa es criticada por Vygotski en *"El significado histórico de la crisis de la Psicología".*

El diseño curricular se sustenta en tres marcos orientadores:

- Epistemológico, concebido como una espiral en la cual el "sentido transdisciplinario del saber formaría una espiral ascendente y cuyo eje lo constituiría la cosmovisión transdisciplinaria de mundo, de hombre en el mundo y de hombre en busca de su ser, en cuya cúspide estaría el objetivo de desarrollo y beneficio de la especie en armonía con su planeta" y que incluye la "triple tarea del hombre transdisciplinario: generar conocimiento holístico, ejercer una praxis transformadora sobre su entorno social y natural y buscarse a sí mismo como ser humano" (Espinosa, 2008, p. 24).

- Filosófico, reflejado en los fines y funciones de la universidad transdisciplinaria (dimensión personal y social) y su papel en la sociedad (función reproductora, generadora de conocimiento

y social mediante un impacto como institución y como formadora de agentes de cambio social).

- Pedagógico, asumiendo que los aprendizajes fundamentales por desarrollar son: Aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a vivir juntos (Espinosa, 2008, pp. 24 – 25).

Adicionalmente, en CEUArkos, adoptan el el diezmo transdisciplinar, propuesto de Edgar Morin, es decir, "dedicar el 10% de las actividades de formación a desarrollar un pensamiento complejo y abordar problemáticas de la realidad que evidencien la necesidad de interdependencia entre las disciplinas" Aprender la Comprensión (como se citó en Casella y Espinosa, 2011, p. 12). "En Arkos decidimos esta propuesta, principalmente por el hecho de que al tratarse de formación de grado, el dominio de la disciplina es fundamental. La cuestión esencial no es si excluir o no la disciplina" (Pascal Galvani, comunicación personal, 17 mayo, 2012).

A partir de aplicar el currículo transdisciplinar, en CEUArkos la reflexión en torno a la didáctica se ha inspirado en lo que Galvani (2006) denomina "procesos de autoformación", cuya dinámica se logra gracias a procesos de investigación-acción. La autoformación, afirma este autor, es el proceso transdisciplinario que sucede en tres niveles de la realidad (simbólico-epistémico y empírico), "pues la interacción entre uno mismo con los otros y con el mundo es, al mismo tiempo, simbólico-epistémico-práctica, es a la vez existencial, racional y experiencial" o dicho de otro modo se forma la persona misma (autoformación), mediante la toma de conciencia, comprensión y transformación interactuando con su contexto, las otras personas (heteroformación) y el cosmos (ecoformación)" (Galvani, 2006, p. 21). Todo lo anterior con el fin de promover, de manera constante, la vivencia de situaciones sociales de desarrollo de todas las personas participantes en las siguientes dos etapas:

1. La reflexión personal de la experiencia y la práctica (social, profesional o personal) para despertar la conciencia, mediante acciones como recordar, observar, describir, relatar historias de vida, narrativas de la propia experiencia, cuadernos de notas, diarios, análisis praxeológicos, observación participante, descripción fenomenológica, grabaciones, otros.

2. Exploración de la interpretación y el significado en diálogo colectivo logrado mediante el diálogo grupal con pares, con autores de campos científicos y culturales, con otras personas relacionadas

con la misma práctica, con el director de investigación. Esto promueve revelar las posibles interpretaciones y comprensión de la experiencia y despertar consciencia de sus condicionamientos sociales o personales.

La acción transdisciplinar da oportunidades didácticas infinitas para que, con el trabajo en el aula, se promueva el desarrollo de la conciencia de la población estudiantil en su accionar como seres humanos insertos en un contexto determinado. Los objetivos son cortos, simples y sencillos, orientados al crecimiento personal y profesional (Casella, comunicación personal, 9 mayo, 2012). El desarrollo de proyectos en clase atiende problemáticas específicas del contexto local inmediato (Costilla, comunicación personal, 8 mayo, 2012), se promueve la escucha del otro superando la actitud de querer que nuestra postura sea la que prevalezca por encima de las demás y explorar otros tipos de pensamiento, lo que promueve la formación de seres humanos y no solamente profesionales en una sola disciplina (Blanca Rodríguez, comunicación personal, 16 mayo, 2012). Otro aspecto que enriquece la labor del aula es la posibilidad de ver los problemas sociales desde distintas perspectivas (Nady Hernández, comunicación personal, 8 mayo, 2012). Las experiencias transdisciplinares de aula, en CEUArkos, se desarrollan en tres ámbitos:

- *Formación continua*, con tres actividades concretas:

1. los "círculos de calidad" y las reuniones con coordinadores de carrera,

2. la publicación de la gaceta universitaria llamada "Visión Docente-Conciencia" que ha tenido, desde su origen en julio de 2001, la tarea de difundir las ideas transdisciplinares a la comunidad en general y a la universitaria en particular (Espinosa, 2008, p. 30) y,

3. el Taller Semanal de Investigación Acción Transdisciplinar como un espacio cotidiano y paulatino de formación para las y los docentes, en el cual formulan sus propios proyectos a partir de sus propias preguntas de investigación y consecuentemente transforman su propia práctica. Este taller se ha convertido en una situación social de desarrollo permanente, en la cual se vive el diálogo intersubjetivo y cruzamiento de saberes, el aprendizaje compartido y colaborativo, la escucha sensible que no juzga, no mide, no compara. Quienes participan en

estos talleres han tomado conciencia acerca de la multi-referencialidad, del contrato abierto, de la reflexión en la acción y de la apertura con un espíritu de exploración y autoreflexividad. (Espinosa, 2009b, pp. 11 – 13)

· *Curricular* con las siguientes actividades:

1. creación de los cursos transdisciplinares (Taller y Seminario de Tesis) ubicados en el IX o X cuatrimestre de la Licenciatura, aplicando el diezmo transdisciplinar propuesto por Edgar Morin, útiles para promover que el estudiantado logre construir un "sentido transdisciplinar" desde su propia disciplina (cosmovisión, *praxis* y actitud transdisciplinar).

2. desarrollo de actividades en el Seminario de Tesis Transdisciplinar, como conferencias, análisis de textos, proyección de películas, visitas a comunidades, dinámicas de co-desarrollo y guía de formulación del proyecto con el fin de que la población estudiantil defina el problema a investigar y diseñe el proyecto de investigación con enfoque transdisciplinar.

3. Desarrollo de actividades en el Taller Transdisciplinar como obras de teatro, representación simbólica, representación gráfica de problemas, líneas paralelas, poesía, co-evaluación, dirigidas a practicar la transdisciplinariedad.

· *Cotidianidad,* desarrollando actividades extracurriculares periódicas, de modo que el estudiantado, desde sus primeros pasos en la Institución, participe en estrategias o actividades preparatorias como las "Mesas Transdisciplinares", ejercicios transdisciplinares en los cursos iniciales de la carrera y el curso Metodología de la Investigación Transdisciplinar en el VIII ciclo de la carrera.

REFLEXIONES Y SUBJETIVIDADES: CONCLUYENDO

(…) la formación misma del formador transdisciplinar debe ser una práctica transdisciplinar, compleja y eco-formadora. (…) implica una transformación de los procesos de formación. (…) La formación transdisciplinar debe hacerse a partir de prácticas reflexivas y dialógicas

> que integran la auto-referencia, la paradoja dialógica y la co-construcción sistémica del saber. (…) La puesta en práctica de una formación compleja debe ser una experiencia de la complejidad. Ella implica: una dialéctica entre los principios y el contexto y los actores de la formación; la reflexividad colaborativa de los que se forman para religar y transformar dialécticamente la práctica y la teoría. Es decir que la transdisciplinariedad y la complejidad deben religar dialécticamente la formación, la investigación y la acción. (Galvani, 2011, p. 7)

En líneas anteriores, Galvani refleja que la realidad cotidiana de CEUArkos involucra la comunidad académica docente, estudiantil y administrativa en sus procesos pedagógicos e investigativos, con metodologías de investigación-acción, partiendo de las problemáticas sociales. Esto promueve que la organización sea pertinente y, por lo tanto, reconocida y legitimada por las personas del contexto vallartense. CEUArkos se ha convertido en una institución sensible, alerta y conectada con el contexto logrando que las y los profesionales allí formados tengan la oportunidad de desarrollar habilidades humanas, técnicas y sociales para leer y responder al contexto. Además la institución es un espacio cálido, sencillo e inclusivo, configurado con una estructura abierta al diálogo y al intercambio horizontal, generador de procesos de interacción formativa. Los saberes de la comunidad académica (estudiantado, personal administrativo y docente) se entremezclan de una manera cotidiana, respetuosa y enriquecedora para todas las personas inmersas en el momento. Todas estas características responden a la propuesta histórico-cultural, particularmente en lo que se refiere a la interacción social entre actores, a la construcción de situaciones sociales de desarrollo, al acercamiento con la zona de desarrollo próximo de la población estudiantil, a la comprensión de las causas históricas de las situaciones del contexto y a la importancia de la discusión y el diálogo para la construcción de una conciencia individual y colectiva acerca de su papel en el contexto.

La experiencia no ha nacido de la noche a la mañana, es un proceso que tiene más de 10 años de gestarse y unos cinco años de ejecutarse. Empezó por iniciativa de su Directora Académica, la Dra. Ana Cecilia Espinosa, quien, al identificarse con la propuesta transdisciplinar, la estudia y participa en el diseño de la propuesta curricular, para luego, gradualmente, darla a conocer en los distintos espacios que tenía con docentes de la Universidad. Como consecuencia de lo anterior, la población docente mostró interés en aprender la propuesta transdisciplinar y participar en ella. Desde el inicio ha sido un proceso creativo, flexible, espontáneo, impreciso en el

campo de acción, además de riguroso en el estudio continuo de textos, en el registro de experiencias, en reflexionar sobre la práctica mediante los espacios generados en las aulas y gracias a la participación estudiantil.

La importancia que tiene el diálogo en CEUArkos es otra similitud que tiene con el enfoque histórico-cultural, pues está connotado como un actuar con el otro para construir algo nuevo, de manera que entre el conjunto de personas que participan en este momento se construye en un ambiente horizontal, sin que ningún criterio ni opinión prevalezcan, sino que, tomando en cuenta todos los aportes, nace un nuevo concepto, una nueva idea, un nuevo proyecto en el que predomina el acuerdo común.

En CEUArkos, la transdisciplinariedad no solo ha impactado los espacios curriculares o didácticos, sino que también la formación de las personas. El cuerpo docente, en general, comenta que practicarla les ha cambiado como seres humanos y como profesionales, aspecto que se observa en los cursos que imparten. Sienten que se han salido de su antigua postura de "sabelotodo" para entrar a una postura "aprendo mientras aprenden mis estudiantes" sin perder su posición de coordinador y de guía en las actividades que promueven el aprendizaje. De alguna manera es lo que Vygotski llamó la interacción social y estar en la zona de desarrollo potencial de sus estudiantes.

Otra acierto curricular de esta Universidad es la vinculación del Taller Transdisciplinar con el Seminario de Tesis Transdisciplinar, así como la mezcla de las poblaciones estudiantiles de cada carrera. Esta estrategia disminuye la frontera divisoria entre esos dos espacios, y, por el contrario, promueve una completa interdependencia entre ellos así como la interacción social de las personas y vincula la teoría con la práctica y la realidad, fortaleciendo las posibilidades de construir un aprendizaje significativo. La inclusión de espacios transdisciplinares en el currículo, les da, efectivamente, legitimidad y credibilidad ante el contexto.

Adicionalmente, el uso del lenguaje fortalece la práctica transdisciplinar. El vocabulario es incorporado en la vida cotidiana y al léxico profesional, por lo que se convierte en un lenguaje común, facilitando la comunicación y el diálogo constructivo. Lo anterior visibiliza la transdisciplinariedad en el currículo, la posiciona cultural e institucionalmente. Además se logra que lo transdisciplinar trascienda lo curricular, pues las actividades se desarrollan también fuera de la Universidad, en espacios de la comunidad, interactuando con la comunidad vallartense e incidiendo en las personas que transforman su forma de ver la vida.

Podría afirmarse que en esta organización educativa se vivencia el enfoque pedagógico contextual, interactivo y ético que propone De Souza (2007), porque parte del análisis transdisciplinar de las problemáticas sociales (contextual) para desarrollar proyectos sociales en respuesta a esas problemáticas, mediante espacios de interacción (interactivo) y poniendo énfasis en los sectores vulnerables de Puerto Vallarta para desarrollar propuestas solidarias (ético).

En relación con los recursos didácticos utilizados, tanto en el Seminario de Tesis como en el Taller, se observa, con agrado, el interés del personal docente en que todas las personas presentes participen en las actividades. Con buen tacto van dirigiendo la participación, cada persona con su propio estilo, mientras cuidan que la conversación no quede monopolizada por una sola parte de los presentes. Asimismo, las dinámicas de co-desarrollo son muy enriquecedoras porque se dan espacios de interacción entre iguales, se generan situaciones sociales de desarrollo con base en problemáticas concretas de sus propios contextos. Estas condiciones son esenciales para la construcción de aprendizajes significativos y para desarrollar pensamiento complejo y crítico (González, 2010). Salir de las aulas a buscar las problemáticas sociales no solo enriquece los espacios de aprendizaje, sino que genera vínculos emocionales entre el estudiantado y su contexto, se genera conciencia acerca de su rol como profesionales en el futuro cercano y con sentido de pertenencia.

Asumir la transdiciplinariedad en una institución educativa es una osadía, tanto a nivel personal como organizacional, porque implica un cambio de hábitos, esforzarse por entender los actos ajenos con los que se está totalmente en contra, es abrirse a comprender la razón de esos actos así como con mirar las propias contradicciones. El solo hecho de tomar esa decisión implica, al menos inicialmente, tomar conciencia acerca de los actos cotidianos como son el manejo de la basura, del uso del agua y de los recursos energéticos, el tipo de alimentación que se consume así como los distintos productos que utilizamos en nuestra higiene personal. En segundo lugar, implica ser consecuentes también en otros ámbitos de la vida, como la elección de los lugares donde se compran los alimentos, la ropa, los enseres domésticos: ¿en grandes almacenes o en pequeños comercios aunque sea un poco más caro?, los espacios y lugares para el ocio, el transporte diario y así sucesivamente con todas las prácticas cotidianas.

Ahora bien, que una institución educativa asuma la transdisciplinariedad como el eje curricular para interpretar la realidad de su contexto y el de sus estudiantes, es una osadía todavía mayor, dado que es una osadía colectiva.

Sin embargo, a diferencia de la osadía personal, esta osadía organizacional implica la participación de personas y el cambio auténtico de estas personas, en un proceso complejo y delicado, en el cual deben existir espacios para la interacción formativa y gradual de todas las personas implicadas.

El Centro de Estudios Universitarios Arkos asume el camino de la transdisciplinariedad y pasa del plano teórico al práctico a través de espacios cotidianos, curriculares y reflexivos, generando con ello, un proceso colectivo de toma de conciencia gradual y una transformación auténtica de su profesorado. Actualmente hay 17 personas trabajando solidariamente esta propuesta, y sin lugar a dudas, a mediano plazo, generará una cultura permanente de visión transdisciplinar.

Crear espacios curriculares visibles o invisibles en los planes de estudio, presentes al inicio, al medio y al final de la formación curricular, desarrollar actividades universitarias de proyección y de extensión, como las mesas y talleres trasndisciplinarios en la comunidad, y el desarrollo de investigaciones de corte transdisciplinar, permite afirmar que esta propuesta curricular tiene impacto, tanto en la formación personal y profesional de sus estudiantes como más allá de las paredes de la Universidad pues se proyecta en las distintas comunidades de Puerto Vallarta.

En CEUArkos hay claridad curricular, pues tanto el objetivo de poner en práctica un currículo transdisciplinar y el método para lograrlo, mezclando estudiantes de distintas carreras en los cursos, realizando el taller investigación-acción con docentes y administrativos, se logran en un proceso infinito en continuo movimiento de recursividad e incompletud (Morin, Ciurana y Motta, 2002). Mediante procesos de participación crítica miran su contexto, imaginan proyectos, toman decisiones colectivas, disfrutan las situaciones cotidianas y se preocupan más por el proceso que por el producto. La transdisciplinariedad no es un fin en sí misma, sino que es el camino elegido para participar en la solución de los problemas actuales y urgentes de la humanidad y de la comunidad Vallartense.

Lo anterior ha sido clave en el éxito obtenido hasta el momento. Si bien, ninguna experiencia es igual a otra, la experiencia de CEUArkos se constituye en un ejemplo para imaginar nuevas experiencias transdisciplinares en otras organizaciones educativas. Si la transdisciplinariedad es una mirada compleja y solidaria de la realidad ¿qué debe mirar una organización al iniciar un proceso de este tipo? ¿Cuál debe ser el compromiso que asume la organización? ¿Quiénes deben formar parte de su puesta en práctica? ¿Para beneficio de quién se desarrolla la propuesta?

La cuestión esencial no es si se debe mirar transdisciplinariamente o no. La cuestión esencial es aceptar que la humanidad puede retomar aprendizajes ancestrales, relacionarlos con los actuales y recordar nuestros orígenes transdisciplinares. Además, es importante tener presente que el actual cambio de época histórica nos invita a mirar de esta manera y que la sociedad actual ofrece un sistema de saberes transdisciplinares que promueven las miradas colectivas y la unión con otras personas que también se están esforzando por mirar de este modo.

Es claro para quien escribe, que la transdisciplinariedad, analizada en el contexto de la propuesta de la carta de Arrábida y del Manifiesto transdisciplinar, asumidos por Nicolescu, Galvani, Pineau, Morin y otros, está colocada teóricamente en el marco del enfoque histórico cultural propuesto por Lev Vygotski por cuanto en ambas propuestas es relevante el papel del contexto y su historia, la interacción social como actividad fundamental en el desarrollo humano, los espacios de desarrollo próximo y el papel del lenguaje en la vida cotidiana. Una vez más queda demostrado lo avanzado del pensamiento de Vygotski, quien en su época no fue tan comprendido y a quien, hasta años recientes, se le está comprendiendo mejor.

La sociedad, su complejidad actual, los medios para obtener información, tanto del presente como del pasado, son elementos que nos empujan a buscar formas de comprender diferente a las dominantes en la época del industrialismo. El enfoque histórico cultural nos ofrece premisas orientadoras importantes como el hecho de que las situaciones están históricamente determinadas y socialmente afectadas, que las personas en sus procesos de interacción transforman ese contexto mediante acciones socialmente situadas y que el lenguaje es la herramienta por excelencia de comunicación y construcción de un mejor mundo.

REFERENCIAS

Anes, José, Astier, André, Bastien, Jeanne, Berger, René, Bianchi, Francois, Blumen, Gérad, ...Vieira, Ana María. (6 de Noviembre de 1994). *Carta de la Transdisciplinariedad.* Recuperado de www.ceuarkos.com/carta.pdf

Angulo, Rita. (2009). Acercamiento a la lógica curricular en investigación (pp.-103-133). En B. Orozco, *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México.* México: Plaza y Valdés Editores S.A.

Bateson, Gregory. (1977). *Vers une ecologie de l´esprit*. (Vol.1). París: Seuil

Bolaños, Carolina. (2014). *Diseño Curricular Universitario. Orientación para los procesos de diseño curricular. Documento inédito.* Recuperado de http://www.cea.ucr.ac.cr/media/diea/publicaciones/orientacion_diseno_curricular.pdf

Casella, Jezabel y Espinosa, Ana Cecilia. (2011). Cuarta feria transdisciplinaria: "Aprender la comprensión". *Visión Docente Con - Ciencia , X*(61), 11-31.

Casella, Jezabel, Costilla, Ricardo, Espinosa, Ana Cecilia y Rodríguez, Blanca. (2010). Experiencias en los talleres transdisciplinarios con estudiantes. *Visión Docente Con-Ciencia , 9(55),* 34-47.

Castells, Manuel. (1997). *Manuel Castells producción científica.* (T. España, Productor). Recuperado de http://www.manuelcastells.info/es/obra_index_2.htm

Centro de Estudios Universitarios Arkos. (31 de Mayo de 2012). *Transdisciplinariedad y complejidad, pilares y principios: una mirada que religa los saberes y la experiencia vivida . Presentación para el Taller Transdisciplinar .* Puerto Vallarta, Jalisco, México.

Concienҫao, da, María y Tiago, Linka. (2012). Rastros y vestigios de una nueva formación en biología. *Visión Docente Con - Ciencia , 9* (62), 5-21.

Daniels, Harry. (2003). *Vygotsky y la pedagogía.* Barcelona: Paidós.

De Alba, Alicia. (2002). *Curriculum universitario. Académicos y futuro.* México D.F.: Universidad Autónoma de México.

De la Torre, Saturnino, Pujol, María Antonia y Oliver, Carmen. (2007). *Transdisciplinariedad y ecoformación: Reflexiones en torno a una obra pionera.* Encuentros multidisciplinares: Recuperado de http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA25/Novedades%20Bibliogr%C3%A1ficas.pdf

De Souza, Raimunda. (2007). *De "hombres bueyes" a talentos humanos: hacia una pedagogía contextual, interactiva y ética para el desarrollo humano en América Latina. Documento Inédito.* Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Escuela de Trabajo Social. Carrera de Gestión Social. Quito, Ecuador.

Díaz Barriga, Frida. (2005). Desarrollo del curriculum e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles Educativos , XXVII (107)*, 57-84.

Emoto, Masaru. (1994). *La magia del agua.* Conciencia sin fronteras. Recuperado de http://www.concienciasinfronteras.com/PAGINAS/CONCIENCIA/emoto.html

Escudero, Juan Manuel. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum.* Madrid, España: Editorial Síntesis.

Espinosa, Ana Cecilia (2008). Transdisciplinariedad: de las ideas a la práctica. *Visión Docente Con - Ciencia. VIII*(43), 22 - 32.

Espinosa, Ana Cecilia. (2009a). Transdisciplinariedad: de las ideas a la práctica. Experiencias con el proyecto transdisciplinario en CEUArkos. *@mbienteeducaçao, 2*(1), 152-173.

Espinosa, Ana Cecilia (2009b). Transdiciplinariedad, complejidad y currículo - Innovaciones. *Innovación Curricular: TD en el currículum.* San José: Universidad de Costa Rica.

Espinosa, Ana Cecilia (2009c). Cuatro elementos de un nuevo sentido de producir conocimiento y de aplicarlo desde la disciplinariedad: el sentido transdisciplinario. *Revista @mbienteeducação*, *2*(1), 152-173.

Espinosa, E. (2010). La transdisciplinariedad, figuraciones... *Visión Docente Con-Ciencia, 9*(53), 21-22.

Fariñas León, Gloria. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. *Actualidades Investigadoras en Educación, 9* (Número Especial), 1-23. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/300/299

Galvani, Pascal. (2006). El estudio de las prácticas sociales: una praxis transdisciplinaria de la formación para la investigación. *Visión Docente Con-Ciencia , V(*28), 21-29.

Galvani, Pascal. (2011). Estrategias Dialógico-Reflexivas para la Eco-formación. *Visión Docente Con-Ciencia , X(*59), 4-21.

González G. Victoria. (2010). Interpretando el pensamiento complejo: un acercamiento a Lev S. Vygotsky. *Revista Electrónica Posgrado y Sociedad*, *10* (1), 38-63.

González G., Victoria. (2012). Reflexiones en torno al curriculum: La mirada de los y las docentes de la Universidad de Costa Rica. *Posgrado y Sociedad, 12*(4), 1-37.

Gore, Al. (2007). *Una verdad incómoda.* Barcelona, España: Gedisa.

Grundy, Shirley. (1998). *Producto o Praxis del Curriculum.* (3ra ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.

Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2003). *Metodología de la Investigación.(3ra ed.).* México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Lima, Susana María, Gomes de Castro, Antonio María, Mengo, Oneyda, Medina, Marco, Maestrey, Albina,Trujillo, Valentina y Alfaro, Omar (2001). *La dimensión de entorno en la construcción de la sostenibilidad institucional*. (*Serie Innovación para la Sostenibilidad Institucional).* San José, Costa Rica: Proyecto ISNAR "Nuevo Paradigma"

Machado, Antonio. (1901). *Poemas de.* Recuperado de http://www.poemas-de.net/caminante-no-hay-camino-antonio-machado/

Maturana, Humberto. (1978). *Biology of language: The epistemology of reality.* En G.A. Miller & E. Lenneberg (Eds.), *Psychology and biology of language and thought: Essays in honor of Eric Lenneberg*. New York: Academic Press.

Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo. (1990). *Introduction a la pensée complexe*. Paris, Francia : Edition du Seuil.

Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo. (1999). La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, Edgar, Ciurana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo. (2002). *Educar en la era planetaria.* Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

Nicolescu, Basarab. (1996). *La Transdisciplinariedad – Manifiesto*. Hermosillo, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Nicolescu, Basarab. (1998). *La Transdisciplinariedad, una Nueva Visión de Mundo. Manifiesto.* (CIRET) Francia: Ediciones Du Rocher.

Orozco, Berta (2009). *Curriculum: experiencias y configuraciones conceptuales en México.* México D. F.: Instituto de Investigaciones sobre Universidad y Educación; Plaza y Valdés.

Rodríguez, Wanda. (Abril, 2010a). *La perspectiva histórico-cultural en la formación docente: Un examen de retos y posibilidades.* **Conferencia presentada en el** 11avo Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, República Dominicana.

Rodríguez, Wanda. (Abril, 2010b). *Aprendizaje, desarrollo y evaluación en el contexto escolar: Consideraciones teóricas y prácticas desde el enfoque históricocultural. Trabajo presentado en el 11avo Encuentro Internacional de Educación y Pensamiento, Santo Domingo, República Dominicana.*

Varela, Francisco. (1992). *Ethical Know-How.* Stanford, California: Stanford University Press.

Vygotski, Lev S. (1931/1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* En L. S. Vygotski: Obras Escogidas (Vol. Tomo III). Madrid, España: Aprendizaje Visor.